الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الجامعيين

إعداد

خلدون علي سليمان بني أحمد

المشرف

الدكتور أحمد فلاح العلوان

أستاذ مشارك

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير

في تخصص علم النفس التربوي

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعة الهاشمية

الزرقاء - الأردن

٦/ شباط/ ٢٠١٤

نُوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ " الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الجامعيين " وأجيزت بتاريخ ٦ /٢ /٢٠١٤م

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيـــــــع
الدكتور أحمد فلاح العلوان، مشرفاً	....
أستاذ مشارك، علم النفس التربوي	
الجامعة الهاشمية.	
الدكتور ثائر أحمد الغباري ، عضواً	....
أستاذ مساعد، علم النفس التربوي	
الجامعة الهاشمية.	
الدكتور معتصم محمد العكور ، عضواً	....
أستاذ مساعد، البحث والتقييم	
الجامعة الهاشمية.	
الدكتور أحمد جبريل المطارنه، عضواً	.... 
أستاذ مساعد، علم النفس التربوي	
جامعة مؤتة.	

الإهداء

إلى من كان سبباً في وجودي .... أمي وأبي متعني الله ببقائهما

إلى من قدَّم لي الدعم المعنوي والمالي واللغوي .... عمي الحبيب الأستاذ عليان

إلى من ساندتني وصبرت عليَّ .... رفيقة دربي زوجتي الغالية

إلى فلذات كبدي .... عبادة و زينة و بيسان

إلى جدتي وأخواني وأخواتي وأنسبائي

إلى زملائي في الدراسة

أهديهم جميعاً هذا الجهد المتواضع

شكر وتقدير

الشكر لله أولاً الذي أعطاني من كلِ ما سألته فله الحمد والشكر، ومن ثم الشكر لأستاذي الفاضل صاحب الخلق الرفيع والصدر الذي وسعني في كتابة الرسالة وأرشدني فكان خير مرشد، الدكتور الفاضل أحمد فلاح العلوان.

والشكر موصول لأعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة فلهم جزيل الشكر والتقدير.

كما أشكر أخي الأستاذ عامر على مساعدتي في تنسيق الرسالة فله جزيل الشكر.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

ملخص

الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الجامعيين

إعداد

خلدون علي سليمان بني أحمد

المشرف

الدكتور أحمد فلاح العلوان

أستاذ مشارك

هدفت الدراسة التعرف على مستوى الحاجة إلى المعرفة وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة الهاشمية. تكونت عينة الدراسة من (٤٧٨) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية؛ بواقع (١١٧) طالباً، و(٣٦١) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية الطبقية من مختلف كليات الجامعة وذلك خلال الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤م، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث: مقياس الحاجة إلى المعرفة الذي طوَّره كاسيبو وزملاؤه(Cacioppo,etal.1996)، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً الذي أعدّهُ بوردي(Purdie,2003).

وقام الباحث باستخدام العديد من المعالجات الإحصائية بعد إدخال البيانات لبرنامج الرزم الإحصائية(SPSS)، وهي حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً، وتحليل الانحدار للكشف عن العلاقة التنبؤية لمستوى الحاجة إلى المعرفة بالتعلم المنظم ذاتياً.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى عينة الدراسة بشكلٍ عام جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الحاجة إلى المعرفة تُعزى

لأثر نوع الكلية، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجة إلى المعرفة تُعزى لأثر المعدل التراكمي المرتفع، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي، وقد أشارت النتائج إلى أنَّ مستوى استخدام أفراد الدراسة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بشكلٍ عام كان مرتفعاً، وتبيّن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الحاجة إلى المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً، كما بينت النتائج القدرة التنبؤية لمستوى الحاجة إلى المعرفة بالتعلم المنظم ذاتياً.

وقد أوصى الباحث بضرورة تعزيز الطلبة وتشجيعهم على التفكير بعمق والاستمتاع به وتوسيع مداركهم وعدم الاقتصار على ما ذكر بالمنهاج بل توسيع نطاق التفكير، وكذلك مراعاة استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتشجيعهم على استخدامها وكذلك جعل هذه الاستراتيجيات كمساق جامعي، وضرورة اجراء المزيد من الدراسات التي تبحث العلاقة بين الحاجة الى المعرفة ومتغيرات اخرى كالفعالية الذاتية وغيرها.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية في التعلّم على أن التعلّم ليس عملية اكتساب المعلومات، بل عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة؛ مما يسهم في تحسين مستوى أدائه؛ لذا يكمن دور المعلم في تقديم المساعدة للمتعلم عندما يحتاج إليها، والتوقف عن ذلك عندما تتحسن قدراته، والمتعلم الذي يتمكن من القيام بهذا الدور الفاعل من التعلم هو متعلم يمتلك ما يسمى بالتعلم المنظم ذاتياً (Self – Regulated Learning)، ويعود الفضل إلى باندورا (Bandura,2002) في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي؛ إذ أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكياتهم من تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكياتهم، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيّرات التي تحدث في السلوك. ويميز سنج (Singh,2009) بين التعلم التقليدي الموجه من المعلم، وبين التعلم المنظم ذاتياً؛ إذ يشير إلى أن التعلم التقليدي يعتمد على تلقين الطلبة ما يتوجب عليهم أن يتعلموه، والتركيز على محتوى المادة الدراسية، ويكون الطالب فيه منصاعاً مستسلماً، ويغلب التنافس بين المجموعات مع قليل من التفاعل كما يسوده الاعتماد على المعلم في اتخاذ القرارات باعتماد توجيهاته، وتستثار فيه الدافعية الخارجية ويسوده أسلوب السؤال والجواب بشكل مرتفع، ويكون الاعتماد الرئيسي فيه على الكتاب المقرر.

أمّا التعلم المنظم ذاتياً فيركز على حرية الطالب وفرديته واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية في التعلم، ويزيد فيه التعلم التعاوني مع وجود درجة مرتفعة من التفاعل بين المجموعات، ويركز فيه على الدوافع الداخلية لدى المتعلم، ويعتمد على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية من المتعلم، ويوصف الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتياً بأنهم ذوو دافعية عالية؛ لأن لديهم استعداداً أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام الأكاديمية (Zimmerman,1995).

ويرى بنترك(Pintrich,1995) أنَّ التعلم المنظم ذاتياً عبارة عن الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم، كاستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية التي يستخدمها الطلبة للتحكم بتعلمهم. ويعرفه زيمرمان (Zimmerman,1995) بأنه عملية عقلية معرفية، يكون فيها المتعلم نشطاً في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم. ويعرّفه بمنوتي(Bembenutty,2006) بأنّهُ العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهداف تعلمه، ويراقب تعلمه وينظمه، ويتحكم فيه.

ويقدم بوردي(Purdie,2003) نموذجاً يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً:

أولها: وضع الهدف والتخطيط (Goal Setting and Planning) ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف.

ثانيها: المراقبة (Monitoring) وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة الأنشطة التي يقوم بها لتحقيق الأهداف.

ثالثها: التسميع والحفظ (Rehearsing and Memorizing) ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المعلومات عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

رابعها: طلب المساعدة الاجتماعية (Seeking Social Assistance) ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة أو المعلمين أو الزملاء للحصول على المساعدة اللازمة في فهم المادة التعليمية وأداء الواجبات المطلوبة.

يتضح مما سبق، أنه يتوجب أن يتصف الطلبة المنظّمون ذاتياً بالدافعية الداخلية العالية، في الوقت الذي يمكن اعتبار الحاجة إلى المعرفة كشكل من أشكال الدافعية الداخلية للانغماس بالتفكير الذي يتطلب المزيد من الجهد، فعندما نكون مدفوعين داخلياً للانشغال بنشاط ما نجد أنَّ هذا النشاط

يتضمن مكافأة ذاتية، وهكذا نستمر في بذل هذا النشاط مع غياب المكافآت الخارجية؛ لأننا نشعر بالميل والمتعة والإثارة. وقد اعتبر كل من كاسيوبو وبيتي (Cacioppo & Petty,1981) الحاجة إلى المعرفة كأحد الدوافع وعرّفاها بأنها الانشغال بالتفكير والاستمتاع به. ويعرّفها البعض بأنها الانشغال بمسارات معرفية تتطلب المزيد من الجهود؛ أي أن الأشخاص ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة ينشغلون ــ بقدر أكبر كمياً ــ في نشاطات معرفية تتطلب المزيد من الجهد (Coutinho,2006)، وترى كاوتينو (Coutinho,2006) أن الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يستخدمون استراتيجيات تعلم شموليّة وعميقة تترجم إلى مستويات أعلى من الفهم ومن ثم الوصول إلى مستويات أفضل من الأداء للمهمات التعليمية ومختلف المواقف التي تواجههم.

ويُبيِّن الأدب التربوي أنّ الأفراد ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة أكثر ميلاً لتنظيم وتقييم المعلومات التي يتعرضون لها من أولئك ذوي الحاجة المنخفضة إلى المعرفة. ويعالج الأفراد المعلومات اعتماداً على حاجتهم إلى المعرفة، فالأفراد ذوي الحاجة العالية يبذلون المزيد من الجهد للانشغال بمعالجة متعمقة ومركّزة للمعلومات، أمّا الأفراد ذوو الحاجة المنخفضة إلى المعرفة فستكون معالجتهم للمعلومات سطحية.

وتوصلت دراسة دولنجر (Dollinger, 2003) إلى أن طلبة البكالوريوس الذين يمتلكون قدرا كبيراً من الحاجة إلى المعرفة يتميزون بأن لهم إنتاجات إبداعية أكثر، كما أنهم أنتجوا أعمالاً بصرية ولفظية أكثر غنى.

ومن هنا، تتضح أهمية الحاجة إلى المعرفة في عملية التعلم بشكل عام، ومعالجة المعلومات بشكل خاص، والتي يُعد التعلم المنظم ذاتياً أحد أبعادها؛ لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة مستوى الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعدّ حاجة الأفراد إلى المعرفة والتنظيم الذاتي للتعلم من أبرز العوامل المؤثرة في أداء الطلبة وتحصيلهم؛ إذ تعدّ الحاجة إلى المعرفة نوعاً من أنواع الدافعية التي يمكن تحسينها ورفع مستواها لدى الطلبة من خلال البرامج المختلفة، ونظراً لأهمية الحاجة إلى المعرفة وإمكانية تحسينها جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً، وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

٢- ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

٣- هل يختلف مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعه الهاشمية وبدلالة احصائية تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي للطالب(ذكر، أنثى)، ونوع الكلية(علمية، إنسانية)، والمستوى الدراسي(أولى وثانية، ثالثة فأعلى)، والمعدل التراكمي(مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز)؟

٤- هل يختلف مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعه الهاشمية وبدلالة احصائية تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي للطالب(ذكر، أنثى)، ونوع الكلية(علمية، إنسانية)، والمستوى الدراسي(أولى وثانية، ثالثة فأعلى)، والمعدل التراكمي(مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز)؟

٥- هل توجد علاقة دالة احصائياً بين مستوى الحاجة إلى المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعه الهاشمية؟

٦- ما القدرة التنبؤية لمستوى الحاجة إلى المعرفة بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعه الهاشمية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في التضمينات التي تقدمها للمربين بشكل عام، فمعرفة مستوى الحاجة إلى المعرفة وخاصة الطلبة ذوو الحاجة المتدنية إلى المعرفة يسهم في تقديم المساعدة لهم كي تزداد

دافعيتهم للتعلم والتفكير المتعمق، كما أن معرفة مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة يسهم في تقديم الخدمات الإرشادية والتربوية لهم، اضافةً الى تزويدنا بمعرفة مدى إمكانية التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتياً من خلال مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعه الهاشمية.

كذلك، فإن أساتذة الجامعات والمعنيين بالعملية التربوية ككل، يمكن أن يستفيدوا من نتائج هذه الدراسة؛ وذلك بالعمل على تحسين مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة من خلال عقد دورات تدريبية ترتقي بمستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة.

التعريفات المفاهيميّة والإجرائيّة :

الحاجة إلى المعرفة : انشغال الطالب بالأنشطة التعليمية التي تتطلب جهداً معرفياً مرتفعاً (Caccioppo. etal,1996). ويُعرّف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعدّ لهذا الغرض.

التعلم المنظم ذاتياً: قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لتعلمه، ومراقبة عملية التعلم وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة التعليمية من الآخرين(Purdie,2003). ويُعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المُعَدّ لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة البكالوريوس المسجلين في كليات الجامعة الهاشمية، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٣ / ٢٠١٤ م، كما تتحدد النتائج أيضاً بمقياس كاسيبو((Caccioppo. etal,1996) للحاجة إلى المعرفة، ومقياس بوردي(Purdie,2003) للتعلم المنظم ذاتياً المستخدمان في الدراسة ودلالات صدقهما وثباتهما.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الحاجة إلى المعرفة(The Need for Cognition)

تُعَدّ المعرفة الوسيط الفعال في تطوير القوى العقلية من خلال تنمية القدرة على التفكير والفهم والملاحظة والوعي، والاكتشاف والاستقراء والتحليل والتركيب، وإدراك العلاقات وتفسيرها وضبطها والتنبؤ بها، وغيرها من القدرات التي تعظم دور العقل، فحينما يدرك العقل عن طريق المعرفة قوانين الوجود والمبادئ التي تقوم عليها الأشياء، يستطيع أن يفسر ظواهر الحياة ويفهم خصائصها، وبالتالي تزداد قدرته على مراقبتها والتحكم بها وضبطها والتنبؤ بسلوكها، وبهذه المعرفة يستطيع الإنسان أن يطور النظم الاقتصادية والاجتماعية، وبالمعرفة يستطيع أن يكشف عن قوانين الأشياء والظواهر الحياتية التي تدخل في إطار وعيه المعرفي(الظاهر،٢٠٠٩).

ويشير الأدب التربوي إلى أنّ دراسة المعرفة(Cognition) لدى الفلاسفة كانت قبل ظهور علم النفس كعلم بفترة طويلة، ويرجع الفضل في الاهتمام بالمعرفة وتحليلها إلى عدد من الفلاسفة وكان أكثرهم اهتماما بذلك أرسطو(Aristotle) و أفلاطون (Ploto) وديكارت(Descartes) ولوك(Lock)، فقد اهتم هؤلاء الفلاسفة بموضوعات المعرفة وتحليلها قبل أن تظهر أساليب التقنية العلمية واتجاهات دراسة المعرفة في ضوء المنهج العلمي، ورغم ذلك فقد توصل هؤلاء الفلاسفة إلى كثير من المشكلات النفسية التي شغلت اهتمام علم النفس لفترات طويلة، وما زال بعضها حتى الآن يمثل مشكلات أساسية في بحوث علم النفس المعاصر(الشرقاوي،٢٠٠٣).

وقد تناولت البحوث والدراسات الفروق بين الأفراد في أساليب الحصول على المعرفة، ومعالجتها فلكل فرد أساليبه المفضلة في التعامل مع المعلومات والمعارف التي يتعرض لها من خلال مواقف الحياة المختلفة، وهناك تفاوت في قدرات الأفراد في البحث عن المعرفة والحصول عليها، ومدى حاجاتهم للحصول على المعارف، فبعض الأفراد لديهم الدافعية والرغبة في البحث عن المعرفة من

خلال مصادرها المتعددة، وفي المقابل هناك أفراد لا تتوفر لديهم الدوافع، أو الرغبة في البحث والاستقصاء عن المعارف والتزود بها(أبو رياش،٢٠٠٧).

وظهر مفهوم الحاجة إلى المعرفة(The Need for Cognition) فيما بعد على يد كوهين وستوتلاند وولف (Cohen, Stotland & Wolf,1955) واعتبرا أن الحاجة إلى المعرفة تتطلب بذل المزيد من الجهد لمعالجة المعلومات. ويرى كاتز(Katz,1960) أن الحاجة إلى المعرفة تعني: حاجة الفرد لتعميق الفهم، أمّا كاسيبو وبيتي (Cacippo & Petty, 1981) فقد اعتبرا أنّ الحاجة إلى المعرفة كأحد الدوافع، وعرفاها بأنّها الانشغال بالتفكير والاستمتاع به، كما عرّف منصور(١٩٩٣) الحاجة إلى المعرفة بأنها: الدافع للرغبة في المعرفة والفهم ومعالجة المعلومات وصياغة المشكلات وحلها. أمّا بيلتر وشبروسكي(Peltier & Schibrowsky,1994) فقدّما تعريفاً أكثر عمومية للحاجة إلى المعرفة فعرفاها بأنها: الدافعية الداخلية للانشغال بنشاطات حل المشكلات.

ويضيف تايلور(Taylor,1981) أن الأشخاص الذين لديهم حاجة قوية للمعرفة يتصفون بالدافعية الداخلية القوية نحو التفكير وهم يسعون نحو المهام المعرفية المعقدة ويستمتعون بها، أمّا الأشخاص الذين لديهم مستويات منخفضة من الحاجة إلى المعرفة فإنهم يميلون إلى عدم بذل الجهد والوقت في عمليات التفكير التي تؤدي إلى الحصول على المعرفة.

ويشير ليون ودالتون (Leone & Dalton) إلى أنّ هناك علاقة بين الحاجة إلى المعرفة وبين النجاح والأداء الأكاديمي وخاصة في الدراسة الجامعيّة. ويضيف سادوسكي وجولوز(Sadowski & Gulyoz) أنّ الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يستخدمون استراتيجيات تعلم شموليّة وعميقة قادرة على أخذهم إلى مستويات أعلى من الفهم، والوصل بهم إلى مستويات أداء أفضل للمهمات التعليمية(Coutinho,2006).

ومن جانب آخر قام العالمان كاسيبو وبيتي (Cacioppo & Petty,1982) بتطوير أداة لقياس الحاجة إلى المعرفة، تكونت من (١٨) فقرة، وكان ذلك بعد تصنيف الحاجة إلى المعرفة كعامل دافعي يختلف مستواه باختلاف الأفراد ضمن إطار أعم أسمياه نموذج احتمالية التفكير الدقيق، وذكرا فيه أنّ الأفراد ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة أكثر ميلاً لتنظيم وتقييم المعلومات التي يتعرضون لها من أولئك ذوي الحاجة المنخفضة.

ويقترح هذا النموذج أن الأفراد يعالجون المعلومات بمستويات تختلف اعتماداً على عاملين رئيسيين هما :

أولا : دافعيتهم (كالحاجة إلى المعرفة).

ثانيا : قدراتهم (كالمعرفة السابقة).

فمن كانت له درجة عالية من الدافعية أو القدرة أو كلاهما يتمتعون بإرادة لان يبذلوا المزيد من الجهد لينشغلوا بمعالجة متعمقة ومُركّزة للمعلومات، أما ذوو الدرجة المنخفضة من الدافعية أو القدرة فستكون معالجتهم للمعلومات سطحية؛ إذ ينتبهون لجوانب غير أساسية ويقومون بإجراء تقديرات عامة ومقتضبة للمعلومات دون الفحص الدقيق لما يُقدّم من مجادلات.

ولكي يُفهم معنى الحاجة إلى المعرفة بشكل واضح لابد من الإشارة إلى التفكير بمعناه الواسع والذي يتضمن أي نشاط معرفي كوضع الفرضيات، والبحث عن المعلومات، واتخاذ القرارات، وتقييم وجهات النظر، وحل المشكلات. فالأفراد يفكرون بجدّية وعمق أحياناّ، وفي أحيان أخرى لا يحبذون ذلك؛ لذلك يمكن أن تُعُدَ الحاجة إلى المعرفة شكلاً من أشكال الدافعية الداخلية للانغماس في التفكير الذي يتطلب مزيداً من الجهد، فعندما يكون الفرد مدفوعاً داخلياً للانشغال بنشاط معين فإن هذا النشاط يتضمن مكافأة ذاتية له، وبالتالي فإنه سيستمر في هذا النشاط بالرغم من غياب المكافأة الخارجية؛ لأنه يشعر بالمتعة والإثارة، وهذا الجانب الانفعالي للحاجة إلى المعرفة يفسر سبب اعتبار التفكير

نشاطاً ممتعاً لدى الأشخاص ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة، في حين أن الأشخاص ذوي الحاجة المتدنية إلى المعرفة يتجنبون ذلك(جرادات والعلي،٢٠١٠).

وينبغي الإشارة إلى أن تعبير "الحاجة" لا يعني النقص أو الحرمان أو ذات صلة بهرم الحاجات لماسلو، بل يتضمن "الميل" بالمعنى الإحصائي: أي أنَّ الأشخاص ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة ينشغلون ــ بقدر أكبر كميّاًــ في نشاطات معرفية تتطلب المزيد من الجهد، ويمكن اعتبار الحاجة إلى المعرفة سمة عامة، فهي لا تعكس حاجة للتفكير بعمق في ميادين خاصة كالسياسة أو العلوم، ولا تظهر في مواقف بعينها، فأدوات قياس الحاجة الى المعرفة لا تقيس الميل للانشغال بالتفكير العميق والاستمتاع به في ميادين معينة فقط بل في كل الميادين (Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis,1996).

وأشارت نتائج دراسات عديدة إلى أن الأشخاص ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يتذكرون قدراً أكبر من المعلومات؛ لأنهم يفكرون فيما يقدم لهم ويناقشون التفاصيل بقدر أكبر من غيرهم، ويطور من لديه الحاجة المرتفعة إلى المعرفة تقييمه لما يقدم له من نقاشات على أساس نوعية وجهة النظر عن مصدرها، بينما يُركز من لديه حاجة منخفضة إلى المعرفة على مصدر وجهة النظر تلك، ولا يبذل المزيد من التفكير إلا في ظروف خاصة، كأن تكون وجهة النظر مثيرة للاهتمام أو عندما يساوره الشك في مصدر المعلومات، فمن كانت لديه حاجة مرتفعة إلى المعرفة يقوم بتفكير مركز على وجهة النظر ذاتها، بغض النظر عن تلك المنبهات السطحية (Cacioppo ,Petty & Morris,1983;Cacioppo etal,1996).

التعلم المنظم ذاتياً(Self-Regulated Learning)

يعود الفضل في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي والاهتمام بها إلى أعمال باندورا(Bandura) من خلال نظريته عن التعلم المعرفي الاجتماعي والتي نتج عنها العديد من الافتراضات والنماذج التي تفسر كيفية حدوث التعلم. إذ تؤكّد أن المتعلم نشط يمكنه ضبط سلوكه من خلال تصوراته واعتقاداته عن النتائج المترتبة على ذلك السلوك، وبالتالي يمكنه من تحديد أهدافه والتخطيط لها لتحقيقها أكثر من كون السلوك ناتجاً من الربط بين المثيرات التي يتعرض لها الفرد والاستجابات الناتجة عنه لتلك المثيرات.

وتعود النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (Bandura) في أصولها إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي ظهرت في بداية الأربعينات من القرن العشرين على يد كل من ميللر ودولارد (Miller & Dollard)، فتنادي بمفهوم التعلم الاجتماعي بالملاحظة على افتراض أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وانفعالاتهم وسلوكهم، ويستطيع أن يتعلم منهم عن طريق مراقبة استجاباتهم وتقليدها، وأنّ سلوك الملاحظ يتأثر بالتعزيز والعقاب؛ إذ إنّ المتعلم يتخيل نفسه مكان النموذج ويلاحظ سلوكه وما يترتب عليه من ثواب وعقاب، وبناءً على ذلك يتم التعلم الاجتماعي بالملاحظة(نشواتي،٢٠٠٢).

وعلى الرغم من أن أعمال باندورا(Bandura) المبكرة التي ركزت على دور النمذجة في التعلم إلا أن أعماله الحديثة أكدت على أهمية العوامل المعرفية والاجتماعية والدافعية والتنظيم الذاتي؛ إذ يقترح أن زيادة الدافعية تعتمد على عمليات التنظيم الذاتي للملاحظة والأحكام وردود الأفعال الذاتية (Morrone & Schutz,2000).

ويشير بارس وبارس (Paris & paris,2001) إلى أن مصطلح التعلم المنظم ذاتيا يؤكد أن المتعلم يراقب أفعاله وينظمها ويوجهها نحو أهداف تعلمه؛ لأنَّ التعلم المنظم ذاتيا يستند على فرضية

مفادها أن المتعلم يسهم بفاعلية وبدرجة مرتفعة في تحقيق هدف تعلمه؛ إذ يستخدم عمليات معرفية من أجل تحقيق هذا الهدف وينظم الأنشطة المختلفة بدرجة مرتفعة من الوعي، ولكي يكون الفرد منظماً لتعلمه الذاتي لابُدَّ من اكتسابه بعض المهارات كالقدرة في الحصول على المعلومات، والقدرة على الضبط والتنظيم الذاتيين، والرغبة في التعلم(قطامي و قطامي،٢٠٠٠).

ويقدم بنترك وديجروت(Pintrich&Degreot,1990) تعريفًا للتعلم المنظم ذاتياً بأنه عملية بنائية نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع أهداف تعلمه، وتنظيم وضبط كل من المعرفة والسلوك والدافعية وتوجيهها لخدمة الأهداف والسياق في البيئة؛ إذ تتوسط نشاطات التعلم المنظم ذاتيا بين الأفراد والسياق والتحصيل بشكل عام. ويُعَرفُهُ قطامي(Qutami,2000) بأنه مظاهر التعلم الذاتي ويمثل قدرة الفرد على التحكم في الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، كما تعد الكفاءة الذاتية من المكونات الأساسية لهذا التعلم والتي يمكن التدرب عليها لتصبح مهارة قابلة للإتقان.

أمَّا رشوان(٢٠٠٦) فعرف التعلم المنظم ذاتيًا بأنَّهُ عملية بناءة ونشطة؛ إذ يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف ثم تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط معارفه ودافعيته وسلوكياته والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق الأهداف. ويُعَرفُهُ كاليجوري(Caligiuri,2003) بأنَّهُ العمليات الداخليّة التي تسمح للفرد أن يوجه أهدافه في ضوء الزمن المحدد وعبر تغيّر الظروف، ويشمل تعديل التفكير، أو الانفعال، أو السلوك، أو الانتباه أو استخدام تلقائي لأساليب محددة لانجاز المهمة، وتُنَشّط عملية التنظيم الذاتي عندما يكون هناك إعاقة للنشاط، أو عندما يكون الهدف غير واضح.

ويرى كروملي وأزفيدو (Cromley & Azevedo,2006) أن التعلم المنظم ذاتياً هو عمليه يستخدم فيها الطلبة استراتيجيات معينة لتحقيق أهداف أكاديمية محددة.

أما دورني و شميت(Dornyei & Schmitt,2006) فيريان أن التعلم المنظم ذاتيا هو الأنشطة الصريحة والضمنية التي يستخدمها المتعلم لتسهيل اكتساب وتخزين واسترجاع ما تم تعلمه.

ويُستنتج من التعريفات السابقة أن التعلم المنظم ذاتيا يعتمد على المتعلم بعملية تعلمه؛ وذلك من خلال تحديد أهدافه والتخطيط لها ضمن عملية ممنهجة وواعية.

أمَّا فيما يتعلق بصفات الطلبة المنظمين ذاتياً لتعلمهم فهناك عدَّة أوصاف يتصفون بها، ومن هذه الأوصاف أنَّ لهم أهدافاً واستراتيجيات، ويثابرون في تعلمهم، ويملكون القدرة على تقييم تقدمهم بالأهداف التي وضعوها، وتعديل السلوك التالي في ضوء التقييمات الذاتية. والمتعلم المنظم ذاتياً يُولّد ويوجه اختيارات تعلمه أكثر من أن يستجيب للضبط الخارجي(External Control). ويمكن القول بأنّ المتعلم المنظم ذاتياً يكون مُنَشَّطا ذاتياً(Self–Initiator) للتحكم في اختيار الطرق التي يحتاج إليها للإبقاء على أهداف التعلم التي وضعها بنفسه(Purdie,2003).

مكونات التعلم المنظم ذاتياً

يتضمن التعلم المنظم ذاتيا ثلاثة مكونات أساسية تتمثل في المعرفة وما وراء المعرفة والدافعية، وتُعد هذه المكونات محددات عامة لقدرة الفرد على التنظيم الذاتي، وأنَّ أيَّ ضعفٍ في أيّ مستوى منها يؤدي إلى ضعف في مستوى التعلم المنظم ذاتياً بصفة عامة؛ ولذلك تحاول النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتياً إحداث نوع من التكامل بينها بشكل يسهل فهم عملية التعلم والأداء الأكاديمي(Wolters&Pintrich,1998). ويتفق التعلم المنظم ذاتياً مع الفكرة المعاصرة التي تقوم على أساس أن الطلبة ليسوا متلقين سلبيين للمعلومات، ولكنهم يمارسون ضبطاً على وضع تعلمهم.

وفيما يلي توضيحاً لمكونات التعلم المنظم ذاتياً بالتفصيل:

١ – المعرفة(Cognition):

يشير هذا المكون إلى المعرفة التي تدعم قدرة الفرد على استخدام الاستراتيجيات المعرفية في عملية التعلم بفاعليَّة، ويتميَّز الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتياً بمرونة تلك الاستراتيجيات؛ إذ تُؤثر في

تنظيم وتسهيل تعلم المعلومات المعروضة، فالتفسيرات الإنسانية للتعلم والسلوك الإنساني تؤكد بأن ما لدى الفرد من معرفة داخلية وما يتوفر لديه من معلومات مستمدة من البيئة الخارجية تؤثر في سلوكه وما يصدر عنه من استجابات ، فما يمتلكه الفرد من معرفة يؤثر في مدى قدرته على التعلم، ويتعلم الفرد بربط أفكاره الجديدة بما لديه من أفكار قديمة مما يحسن عملية تعلمه(الشرقاوي،٢٠٠٣).

ويرجع شنك (Shunk,1991) فشل الطلبة في التعامل مع بعض المهام إلى محدوديّة المصادر المعرفية لديهم وعدم كفاية معلوماتهم السابقة مما يجعلهم غير متأكدين بفاعلية استراتيجياتهم وسلوكياتهم؛ إذ يستخدم هؤلاء الطلبة استراتيجيات وأساليب تعلم غير موجهه مما يؤدّي إلى تدني مستواهم الأكاديمي. فالمتعلم لا يؤدي المهام على النحو المطلوب عندما تكون المعرفة والمهارات المتطلبة للأداء غير كافية حتى وإنْ توفرت لديه دوافع قوية ومستوى عالي من الفاعليَّة الذاتية.

أما ولترز (Wolters,2003) فينظر إلى المتعلم ذي المستوى المرتفع في التعلم المنظم ذاتيا على أنه يمتلك أساسا معرفيا جيدا يمكنه من توظيف الاستراتيجيات المعرفية المختلفة في تعلم المهام الجديدة بفاعلية، كما تتوفر لديه بنى معرفية تساعده في تحديد أين وكيف يستخدم الاستراتيجيات المعرفية المناسبة، وتمكنه أيضا من فهم المهام وتحديد الهدف منها والمعلومات المطلوبة لأدائها وبالتالي فالمعرفة تسهل التعلم و الأداء الفعلي للمهمات وعمليات المراقبة وتقييم النتائج.

٢ – ما وراء المعرفة(Meta–Cognition):

ظهر مصطلح ما وراء المعرفة على يد فلافل(Flavel) من خلال أبحاثه عن عمليات الذاكرة ويعبر عن معرفة المتعلم بمنظومته المعرفية كالمعرفة المتعلقة بالفرد والمهمة والاستراتيجيات وعن أي نتاج معرفي يرتبط بها مثل خصائص وإمكانيات تكوين وتناول المعلومات لدى المتعلم (الزيات،١٩٩٨).

وقد استخدم مفهوم ما وراء المعرفة في دراسات كثيرة، ليشير إلى المعرفة في المعرفة، والتفكير في التفكير، والمعرفة في العمليات المعرفية، وكذلك المعرفة والإدراك عن الإدراك.

وتعود عمليات ما وراء المعرفة إلى عمليات التفكير المعقدة التي يتم استخدامها أثناء النشاطات المعرفية وتتمثل في التخطيط للمهمة، ومراقبة الاستيعاب، وتقويم التقدم(العتوم٢٠١٠).

ويشمل هذا المفهوم الواسع أيضا عددا من المفاهيم منها: ما وراء الذاكرة(Meta Memory)، وما وراء الاستيعاب(MetaComprehension)، وما وراء الادراك(MetaPerception)، وما وراء اللغة(MetaLanguage)(Nelson,1992; Reader,1996 & Garnel,1987).

ويرى الباحثون أن مفهوم ما وراء المعرفة يشير إلى المراقبة الذاتية، أو الاستخدام الواعي لإستراتيجيات التعلّم (Borkowski & Pressely,1987). وعرَّفهُ بروير (Bruer,1995) بأنه قدرة الفرد على التفكير في مجريات التفكير. أما سيتربرغ(Sternberg,1985) فعرفه بأنه عمليات التحكم العليا في الأداء المعرفي للفرد، والتي تتضمن عمليات التخطيط عالي المستوى، والمراقبة، والتحكم والتقويم، وعرفه البعض بأنه قدرة الأفراد على الفهم والتحكم بتعلمهم (Schraw& Dennison,1994) وعرفه ليفينقستون (Livingston,1997) بأنه معرفة الإنسان المتعلقة بتعلمه ومعالجته للمعومات وعرفه أورمرود(Ormrod,1998) بأنه معرفة الفرد ومعتقداته بعملياته المعرفية، ومحاولته تنظيم عملياته المعرفية إلى أقصى حد ممكن من التعلم والتذكر. أمَّا باندورا وفيلبو (Bandura & Philippou,2006) فعرّفاهُ بأنَّهُ وعي الفرد ومراقبته لنظامه المعرفي ووظيفته.

وينظر علماء النفس إلى مفهوم ما وراء المعرفة بأنه التفكير في التفكير (Thinking about Thinking) أو وعي الفرد بعمليات التفكير التي تحصل أثناء التفكير، أو مراقبة التفكير، أو وعي الأفراد بآلية معرفتهم وتفكيرهم، وكيف تعمل هذه الآلية، وكيف يتطور ذلك الوعي بتفكير الآخرين(Woolfolk,1997).

إن قدرات ما وراء المعرفة هي القدرات التي يراقب فيها المتعلم أداءهُ والتي يوظف فيها استراتيجيات مختلفة من أجل أن يتعلم ويتذكر، والتي تتطور وتتحسن مع العمر، وتتضمن هذه القدرة تحديد الفكرة الرئيسية والتأكد من أنَّ الخبرة المراد تعلمها قد تمت، وتغيير الإستراتيجيات عندما يثبت عدم فعالية إحداها، وتوقع النواتج، والتخطيط في تقسيم الوقت والجهد والتدرب على المعلومات، وتشكيل الروابط، واستخدام مساعدات التذكر، وتنظيم المعلومات الجديدة من أجل جعلها أكثر سهولة للتذكر. وهذه مهارات يصعب استخدامها لدى الأفراد الأقل قدرة على التعلم، وتبدأ قدرات ما وراء المعرفة تنمو وتتطور في سن الخامسة والسابعة، ويظهر ذوو القدرة العالية من المتعلمين قدرات ما وراء معرفية أكثر تطورا (توق وقطامي وعدس،٢٠٠٣).

ومما سبق يمكن القول بأن التفكير ما وراء المعرفي يتجاوز حدود التفكير المعرفي، ويمثل أعلى مستويات النشاط العقلي، الذي يبقي الفرد على وعي تام بذاته أثناء تفكيره في مهمة معينة.

٣ – الدافعيّة (Motivation):

حالة داخلية تثير السلوك وتدفعه وتوجهه وتحافظ على استمراريته حتى تشبع الرغبة التي أستثير السلوك لأجلها وتتأثر الدافعية ويتغير مستواها أثناء القيام بعمل معين بسبب مواجهة بعض الصعوبات أو التشتيت أو الملل مما يقلل رغبة الفرد في إكمال هذا العمل؛ ولذلك تعتبر دافعية المتعلم وقدرته على تحسينها أثناء قيامه بعمل ما واحدة من مكونات التعلم المنظم ذاتياً.

ويرى باندورا (Bandura) بأنَّ الفرد عندما تواجهه عقبات معينة أثناء قيامه بمهمة ما قد يلجأ إلى بعض تكتيكات معينة تؤدي إلى زيادة الدافعية الذاتية كحوار الذات وإقناعها بقدرته على العمل، كما وينظر إلى الفشل على أنَّهُ تحدٍ مما يدفعه إلى مضاعفة جهوده من أجل إتمام هذا العمل.

والدافعية مُكَوّن مهم للتعلم المنظم ذاتياً، فلها دور بارز في عملية التعلم ورفع مستوى الانجاز الأكاديمي واستخدام استراتيجيات التعلم الفعّالة، فمعرفة الفرد لاستراتيجيات التعلم الفعّالة وبكيفية

تطبيقها في مواقف التعلم المختلفة لا يؤدي بالضرورة إلى استخدامها؛ إذ لابد من وجود دوافع قوية لاستخدام تلك الاستراتيجيات (رشوان،٢٠٠٦).

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً(Self-Regulated Learning Strategies)

تُعَدُّ استراتيجيات التعلم المُنظم ذاتياً أفعالاً وعمليات مُوَجهه لاكتساب المعلومات والمهارات المستهدفة والمقصودة، فقد أكدَّ العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ودورها في العملية التعليمية؛ إذ وجد العديد من الأدلة التي تؤكد على أن الانجاز الأكاديمي وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئة وبما يتناسب مع متطلبات الموقف التعليمي، ويجمع التعلم المنظم ذاتياً بين كل من العوامل المعرفيّة والدافعيّة(Zimmerman,1989).

ويشير زمرمان(Zimmerman,1990) إلى أنَّ جميع المتعلمين يمارسون استراتيجيات التعلم بدرجات متفاوتة من التنظيم الذاتي، ولكن ما يميز الطلبة المنظمين ذاتيا هو وعيهم وإدراكهم للعلاقة الإستراتيجية بين التنظيم الذاتي والنواتج المترتبة على استخدامها.

وقد أُجريت عدة دراسات للتعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في المواقف التعليمية المختلفة فوجدت هُناك عدّة استراتيجيات موزعة في أربع فئات عامة هي:

(Pintrich et al,1991;Wolters,1998,2003; Zimmerman,1988).

أولاً : استراتيجيات معرفية (Cognition Strategies):

وتتضمن ثلاث استراتيجيات هي:

١ – التسميع(Rehearsal):

تشير هذه الإستراتيجية إلى جهد المتعلم لحفظ وتذكر المعلومات وذلك عن طريق التكرار أو الممارسة حيث يكرر المتعلم المعلومة حتى لا ينساها عند الاستعداد للامتحان، ولكن هذا النوع من الاستراتيجيات لا يساعد المتعلم على ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات القديمة الموجودة لديه.

٢ – التفصيل (التوسع)Elaboration:

وتتضمن محاولة المتعلم توضيح وتفصيل المعلومات عن طريق عمل ملخصات توضيحية وكتابة الملحوظات وإضافة معلومات إضافية للمعلومات المعروضة حتى تصبح ذات معنى أو تصبح مفهومة بالنسبة للفرد؛ إذ تُساعد المُتعلم على تخزين المعلومات في الذاكرة الدائمة ومحاولة الربط بين المعلومات الجديد والمعلومات المتوفرة لدى الفرد.

٣ – التنظيم(Organization):

تُشير هذه الإستراتيجية إلى محاولات المتعلم الظاهرة والضمنية لإعادة تنظيم و ترتيب المعلومات المقدمة لكي يسهل فهمها بغرض تحسين التعلم.

ثانيا : استراتيجيات ما وراء معرفية (Meta-Cognition Strategies):

تتضمن ثلاث استراتيجيات هي :

ا – التخطيط ووضع الأهداف (Planning and Goal Setting):

تعني قيام المتعلم بتحديد أهداف تعلمه ووضع خطه لتنفيذ هذه الأهداف، متمثلة بالتفكير في ما تحتاجه المهمة قبل تنفيذها.

٢ – المراقبة الذاتية (Self-Monitoring):

تشير إلى الانتباه المتعمد لأشكال السلوك المختلفة التي تصدر عن المتعلم بقصد مراقبة التقدم نحو الأهداف، وتركيز الانتباه في أوضاع التعلم ومراقبة الصعوبات التي تواجه المتعلم عند فهم مسألة ما.

٣ – التقويم الذاتي(Self-Evaluation):

حيث تشير هذه الإستراتيجية إلى مقارنة المتعلم للمخرجات بالأهداف المراد تحقيقها، فقد يلجأ المتعلم بتعديل إستراتيجية تعلمه إذا لم يحقق الأهداف المرجوة من المهمة، واستخدامه لإستراتيجية أكثر كفاءة؛ إذ يسهم التقويم الذاتي في تحديد مدى ملاءمة الإستراتيجية المستخدمة ومدى تحقيقها للأهداف المنشودة.

ثالثا: استراتيجيات الدافعية(Motivation Strategies):

تتضمن هذه الإستراتيجية أربع استراتيجيات هي:

١ – مكافأة الذات (Self-equating):

حيث يحدد المتعلم لنفسه مكافآت وحوافز في حال اتمامه لمهمة معينة أو بعض أنواع العقاب في حال فشله في أداء المهمة؛ لذلك نجد بعض الطلبة يحفزون أنفسهم من خلال تحديد بعض الأشياء التي يرغبونها كنتيجة للنجاح في المهمة وشرط للاستمرار بها .

٢ – تنشيط الاهتمام (Interest Enhancement):

وذلك عندما يتعرض المتعلم لمهام معينة تتكون لديه تصورات معينة عن هذه المهام تؤثر في اندماجه بها، فعندما تكون المهمة غير ذات أهمية بالنسبة له فقد يشعر بالملل وبالتالي لا يستمر بأدائها، أو قد يجد لنفسه أسباباً تزيد من الأهمية النسبية للمهمة وبالتالي يعاود الاندماج بها، فاستخدام هذه الإستراتيجية يتضمن إعادة تحديد موقف التعلم وأهميته مما يجعل المتعلم يعاود الاندماج بأداء المهمة من جديد.

٣ – حوار الذات عن الإتقان(Mastery Self-Talking):

يُحاول المتعلم وصف أو توضيح أو التأكيد على أسباب إكماله المهمة وذلك باستخدام الأفكار أو الحديث إلى الذات؛ إذ يدفع المتعلم ذاته بتذكير نفسه بأن هدفه الإتقان واكتساب معلومات جديدة لم

يكن يعلمها من قبل، وأنه يستطيع القيام بالمهمة بصورة ترضيه وتجعله يحقق مستويات عالية من الإتقان.

٤ – حوار الذات عن الأداء(Performance Self-Talking):

يحاول المتعلم بتذكير نفسه بأن هدفه هو الحصول على درجات مرتفعة والتفوق على الأقران؛ إذ يُركّز المُتعلم على نتائج الأداء أكثر من التركيز على أهميّة التعلم.

رابعا: استراتيجيات إدارة المصادر

تتضمن ست استراتيجيات هي:

١ – الضبط البيئي (Environmental Structuring):

حيث يقوم المتعلم بضبط وتنظيم بيئة التعلم المكانية، ويبتعد عن كل ما يشتت جهوده وتركيزه فقبل أن يبدأ المتعلم بالعمل لابد أن يوفر لنفسه مكاناً يساعده ويشجعه على تركيز جهوده في تعلم المهام موضوع التعلم.

٢ – طلب المساعدة الأكاديميّة(Seeking Academic Assistance):

يقوم فيها المتعلم بطلب المساعدة من الآخرين كالأقران أو المعلمين، وتتطلب هذه الإستراتيجية الوعي الكافي بمتى وممن يطلب المساعدة؛ إذ يلجأ إليها المتعلم الذي يرغب بالتعلم والإتقان ولديه القدرة على العمل والاستمرار عندما تواجهه مصاعب بدلا من الانسحاب والفشل.

٣ – تعلم الأقران(Peer Learning):

حيث تتمثل هذه الإستراتيجية بالاستفادة من التعلم الجماعي وتحقيق مستوى أفضل من التعلم وذلك بمشاركة الأقران في الأنشطة والمناقشات الجماعية.

٤ – البحث عن المعلومات(Information Seeking):

وذلك بمحاولة المتعلم البحث عن المزيد من المعلومات التي تحقق الفهم للمادة التعليمية بشكل أفضل، وذلك من خلال الرجوع إلى المكتبة أو شبكة المعلومات؛ إذ تُعد المعلومات الموجودة في الكتاب المقرر نقطة الانطلاق لفهم وتطوير الأفكار التي تدور حولها.

٥ – إدارة الوقت(Time Management):

تتضمن جدولة الوقت وتقسيمه بحيث لا يشعر المتعلم بأن الوقت غير كافي لأداء المهام المطلوبة منه، فيقوم المتعلم بتحديد الوقت اللازم لتحقيق الأهداف المطلوبة منه في ضوء الأهمية النسبية لها.

٦ – الاحتفاظ بالسجلات(Keeping Records):

يقوم فيها المتعلم بعمل بعض التقارير والسجلات التي يدون فيها نتائج أدائه لعمل ما، أو أحداث معينة داخل المحاضرة. ويحتفظ المتعلم بالنقاط المهمة التي ترد في المناقشات التي تدور في المحاضرات بهدف الاستفادة منها.

أمَّا بالنسبة للنموذج الذي صممه بوردي(Purdie,2003) والذي سيُستخدم في هذه الدراسة فاشتمل على أربعة استراتيجياتٍ للتعلم المنظم ذاتياً:

أولها: وضع الهدف والتخطيط (Goal Setting and Planning) ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف.

ثانيها: المراقبة (Monitoring) وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة الأنشطة التي يقوم بها لتحقيق الأهداف.

ثالثها: التسميع والحفظ (Rehearsing and Memorizing) ويتمثل بقدرة الطالب على حفظها عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

رابعها: طلب المساعدة الاجتماعية (Seeking Social Assistance) ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة أو المعلمين أو الزملاء للحصول على المساعدة اللازمة في فهم المادة التعليمية وأداء الواجبات المطلوبة.

ومن خلال مراجعة الأدب السابق، يتضح أنَّ العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً لم تُدرس من قِبَل الباحثين على الرغم من أثر الحاجة إلى المعرفة الواضح على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، فمن تكون لديه حاجة إلى المعرفة فلا بد وأن يمتلك استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتياُ.

الدراسات السابقة :

كشف مسح الدراسات السابقة في الدوريات العربية والأجنبية عدم وجود دراسات سابقة بحثت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والتعلم المنظم ذاتيًا، إلا أنَّ هناك بعض الدراسات التي بحثت في كل متغير منها على حِده. وفي ما يلي عرض لهذه الدراسات التي تمكن الباحث من الوصول إليها بعد الرجوع إلى المصادر العلمية المختلفة، وقد تَمَّ عرضها حسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم استناداً لمحورين رئيسيين هما:

أولاً : الدراسات التي تناولت الحاجة إلى المعرفة :

أجرى العلوان والشرعة والنبراوي (Al-Alwan, Ashraah, & AL-Nabrawi, 2013)، دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالانخراط المعرفي الفعَّال لدى طلبة الجامعة الهاشميّة. طُبقت الدراسة على عينة تكونت من(٣٦١) طالباً وطالبة تمَ اختيارهم عشوائياً من الطلبة المسجلين لمستوى البكالوريوس في العام الدراسي(٢٠١٢/٢٠١٣). وأشارت النتائج إلى أنَّ مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة كان مرتفعاً، كما تبيَّنَ أنَّ هناك علاقة ارتباطيّه موجبة بين الحاجة إلى المعرفة والانخراط المعرفي الفعَّال.

كما أجرى شتيات(٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التواصل الالكتروني في الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء معرفي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من(٤٢٠) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى المسجلين في الفصل الأول للعام الجامعي (٢٠١١/٢٠١٢). من الكليات العلمية والإنسانية في جامعة اليرموك، اختيروا بالطريقة المتيسرة. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما

وراء معرفي والتكيف الأكاديمي تعزى إلى مستوى التواصل الالكتروني لصالح ذوي التواصل المرتفع والى جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي لصالح الذكور والتخصصات العلمية.

وقام جرادات والعلي (٢٠١٠) بإجراء دراسة هدفت إلى استكشاف الفروق في الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات بين الجنسين وبين طلبة كليات العلوم الإنسانية والطبيعية، وإلى اختبار العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٦٧) طالبا وطالبة في مستوى البكالوريوس من الطلبة المسجلين في جامعة اليرموك للعام الدراسي(٢٠٠٩/٢٠١٠)م وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في الحاجة إلى المعرفة تُعزى إلى النوع الاجتماعي أو الكلية، وأنَّ درجات الإناث على مقاييس الشعور بالذات الخاصة والشعور بالذات العامة والقلق الاجتماعي أعلى بشكل دالٍ إحصائيا مما هي لدى الذكور، وأنه لا توجد علاقة بين الحاجة إلى المعرفة وكل من الشعور بالذات الخاصة والعامة. كما أظهرت النتائج أنَّ هناك علاقة سلبية دالة بين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي، وأن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة أقوى من تلك التي بين الحاجة إلى المعرفة و الشعور بالذات العامة، وبين الحاجة إلى المعرفة و القلق الاجتماعي. وقد كانت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة و كل من الشعور بالذات الخاصة والعامة لدى الذكور أقوى بشكل دالٍ إحصائياً مما هي لدى الإناث، كما كانت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة لدى طلبة كليات العلوم الطبيعية أقوى بشكل دالٍ إحصائياً مما هي لدى طلبة كليات العلوم الإنسانية.

كما قاما ديكهوسر و رينهارد(Dickhauser & Reinhard,2009) بدراسة في أمريكا بعنوان أثر الحاجة إلى المعرفة على التوقعات الأدائية المدرسية. هدفت هذه الدراسة للكشف عن التوقعات الأدائية لدى الطلبة الذين يمتلكون مستوى عالياً من الحاجة إلى المعرفة في مادة دراسية مقررة تعتمد بشكل قوي على مفهوم الذات. تكونت عينة الدراسة من (٥٥٤) طالباً. تم استخدام النسخة الألمانية من

مقياس الحاجة إلى المعرفة. والمُعَدَّة من قبل بليس(Bless,1994)، وكذلك استخدم مقياس مفهوم الذات المُعدّ من قبل ديكهوسر (Dickhauser,2002) وأظهرت النتائج وجود تفاعل بين التوقعات الأدائية وبين مفهوم الذات، كما أشارت النتائج انه كلما زاد مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب زاد الأداء الحقيقي المدرسي، وبينت النتائج وجود أثر دال إحصائيا للتوقعات الأدائية في مفهوم الذات كما أن لمفهوم الذات أثر في الأداء. وأن حاجة الطلبة إلى المعرفة كانت بدرجة متوسطة عند أداء مهام التوقع، وترتفع في حالة تعقد المهام، وخاصةً عند الأداء الحقيقي لهذه المهام.

أما دراسة ايفانز وكيربي وفابريجار (Evans, Kirby & Fabrigar,2003) التي أجريت في كندا بعنوان الحاجة إلى المعرفة والمرونة الإستراتيجية وأساليب التعلم لدى طلاب الجامعة. هدفت هذه الدراسة في البحث عن العلاقة بين أساليب التعلم "عميق – سطحي"، والحاجة إلى المعرفة، وبين ثلاثة أنواع من استراتيجيات ضبط عملية التعلم، "تكيفي–غير مرن – عدم الإصرار في التعلم". حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٢٦) طالباً جامعياً كندياً من إحدى الجامعات العسكرية. حيث تم استخدام مقياس الحاجة إلى المعرفة من إعداد كاسيبو (Cacioppo,1982)، واستبانه المرونة الإستراتيجية من إعداد كانتويلز (Cantwells,1996). وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ترابطية ايجابية دالة إحصائيا بين أساليب التعلم والحاجة إلى المعرفة، والمرونة الإستراتيجية لدى طلاب الجامعة، كما بينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين الحاجة إلى المعرفة وبين ضبط عملية التعلم.

ثانيا : الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً :

أجرى الجراح(٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتياً، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي إضافة إلى تعرف القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عند الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتيا عنه عند

الطلبة ذوي المستوى المنخفض من التعلم المنظم ذاتيا؛ إذ تكونت عينة الدراسة من (٣٣١) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتياً. وقد أظهرت النتائج امتلاك الطلبة لمستوى مرتفع من مهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع والحفظ، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة. كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث في مُكَوِّن وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنة الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية. وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتياً وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتياً على مكوني وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتياً. كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، ينبئان بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وفي دراسة أجراها الحسينان (٢٠١٠) هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بنترك (Pintrich)، والتحصيل الأكاديمي، والمستوى الدراسي والتخصص، لدى طلبة الصفين الثاني والثالث الثانوي في منطقتي الرياض والقصيم. تكونت عينة الدراسة من (٥١٩) طالباً من طلبة الصفين، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي ما عدا إستراتيجية التعلم ما وراء معرفي، والحديث الذاتي وتنظيم الجهد، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لصالح طلبة التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ماعدا إستراتيجية التعلم ما وراء معرفي ولصالح طلبة المستوى الأعلى(الثالث الثانوي).

كما قام سحلول (٢٠٠٩) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة والمتدنية في جامعة صنعاء والتعرف على أثر متغيري النوع الاجتماعي والكلية. تكونت عينة الدراسة من (٨٠١) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية متعددة المراحل. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس توجهات أهداف الإتقان، واستخدم قائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة لسستيرنبرغ وواجنر (تعريب الطيب والدردير، ٢٠٠٤) ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً(رشوان،٢٠٠٥). وقد أظهرت النتائج تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الإتقان المرتفعة في استراتيجيات التعلم(المعرفية، إدارة المصادر الدافعية) وفي أساليب التفكير (الهرمي، التنفيذي، التشريعي، المتحرر، الأقلّي). وتميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء المرتفع في استراتيجيات التعلم(المعرفية، ماوراء المعرفية، إدارة المصادر) وفي أساليب التفكير (العالمي، الداخلي، الفوضوي، الأقلّي، المتحرر)، بينما تميز الطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء المتدنية بأسلوب التفكير الملكي. أما بقية أساليب التفكير فكانت معاملات تميزها ضعيفا نسبيا وغير دالة إحصائيا. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الاستراتيجيات لما وراء معرفية وفي الاستراتيجيات المعرفية بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح طلبة الكليات الإنسانية. ولم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير وتوجهات الأهداف تعزى لمتغير الكلية. بيَّنَت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في أسلوب التفكير المحافظ وفي أهداف (الأداء) لصالح الذكور كما وجدت فروق في أسلوب التفكير الملكي لصالح الإناث. ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في بقية أساليب التفكير وأهداف الإتقان واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين النوع الاجتماعيين.

وأجرى يوكيلتراك وبولوت (Yukselturk & Bulut,2009) دراسة هدفت للتعرف إلى الفروق بين النوع الاجتماعي في مكونات التعلم المنظم ذاتياً، والمعتقدات حول المهام، والدافعية، في بيئة

التعلم عبر وسائل الانترنت المتزامنة وغير المتزامنة، حيث تألفت عينة الدراسة من (١٤٥) مشتركاً ومشتركة ممن يأخذون دورات البرمجة عبر الانترنت، وقد استخدم مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والدافعية نحو التعلم. وأشارت النتائج إلى وجود تباين مرتفع في التحصيل لصالح الذكور، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات نحو التعلم المنظم ذاتيا تعود لمتغير النوع الاجتماعي.

أما السيد (٢٠٠٩) فقام بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا وطرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية ، والتعرف إلى تأثير المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ضمن متغيرات الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٩٣) طالباً وطالبة من الصف الأول ثانوي من أربع مدارس بإدارات درب النجم التعليمية، وشرق الزقازيق وغربها، حيث استخدم الباحث أدوات دراسة مكونة من استبانةِ الاتجاهات نحو التفكير والتعلم من إعداد (Galotti et al,1999) واستبانة المعتقدات المعرفية من إعداد الباحث نفسه، واستبانة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من إعداد (Pintrich et al,1991) تعريب (عزت عبد الحميد)، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في معظم متغيرات البحث لصالح الإناث، كما وجد تأثير لكل من المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ووجد تأثير للمعرفة المتصلة والمنفصلة على أبعاد المعتقدات المعرفية.

وفي دراسة العلوان (Al-Alwan,2008) لبحث الفروق في استخدام مكونات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، حيث تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض، استخدم فيها الباحث مقياس التقرير الذاتي للتعلم المنظم ذاتيا (MSLQ) لتحقيق أهداف الدراسة، وأشارت النتائج إلى وجود اختلافات جوهرية بين فئتي الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل بالنسبة لكل من (توجه الهدف، داخلي أو خارجي)، وقيمة المهمة، والفعالية

الذاتيـة، والسـيطرة علـى المعتقدات الذاتيـة، وقلـق الامتحـان، وإدارة الوقـت والبيئـة الدراسـية، ومـا وراء المعرفـة)، كمـا أشـارت النتـائج إلـى عـدم وجـود اختلافـات فـي(تنظـيم الجهـد، وتعلـم الأقـران، وطلـب المساعدة).

أما دراسة فالي وآخرون (Valle.et al,2008) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٨٩) طالباً وطالبة، من عدة جامعات مـن شـمال اسبانيا، تـم تقسيمهم إلـى ثـلاث مجموعـات مـن خـلال مسـتوى الـتعلم المـنظم ذاتياً(عـالي، متوسط ، قليل) طبق عليهم مقياس (MSLQ)، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ايجابية بين التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة في التنظيم والتكيف الذاتي لصالح الإناث.

وفـي دراسـة أجراهـا بيـدجيرنو وداي (Bidjerano&Yun Dai,2007) هدفت إلـى التعرف إلـى العلاقة بين الأنمـاط الخمسـة الكبرى للشخصية واستراتيجيات الـتعلم المنظم ذاتياً لـدى طلبـة الجامعـة، ومدى قدرة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، تكونت عينـة الدراسـة من (٢١٧) طالبـاً وطالبـة مـن طلبـة علـم الـنفس التربـوي علـى مـدار أربعـة فصـول دراسـية، احتـوت النـوع الاجتمـاعي والعـرق والمرحلـة الدراسـية، كمـا طبـق علـيهم اسـتبانة الـتعلم الـذاتي (MSLQ)، ومقيـاس الـدوافع ومقيـاس غولـدبرغ للسـمات الكبـرى، حيـث أشـارت نتـائج الدراسـة إلـى وجـود ارتبـاط بـين السـمات الخمس الكبرى واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، بالإضافة إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعد مؤشرا على التحصيل الأكاديمي للطلبة الذين يميلون إلى تنظيم جهودهم ويصفون أنفسهم بأنهم عميقو التفكير ويطلبون المعرفة والمساعدة باستمرار، كما أظهرت النتائج إلى وجود اتساق بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستخدمة لدى طلبة الجامعة.

أما في دراسة أجرتها القرعان (٢٠٠٦) هدفت إلى استقصاء أثر الاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المستندة إلى عمليات ما وراء معرفية في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات الصف السادس الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالبة من مدرسة في محافظة جرش. حيث أعدت الباحثة إستراتيجية للتعلم المنظم ذاتيا واختبارا لقياس مهارات الاستماع، وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف في مستوى مهارات الاستماع لدى الطالبات، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى مهارات الاستماع تعزى لإستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً.

كما بينت دراسة أجراها الفريجات (٢٠٠٦) هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي للتعلم المنظم ذاتيا مستنداً إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في اتخاذ القرار والضبط المعرفي الذاتي لدى طلبة جامعة عجمان بالإمارات، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى، تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة. أعدّ الباحث مقياسين: الأول يقيس اتخاذ القرار وفق نموذج دي بونو، والثاني يقيس الضبط المعرفي الذاتي، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا للبرنامج التدريبي في التعلم المنظم ذاتيا على تحسين اتخاذ القرار والضبط المعرفي الذاتي لدى الطلبة، كما أشارت النتائج إلى أن مجموعة الإناث حصلت على مستوى أعلى من الذكور في مستوى اتخاذ القرار ومستوى الضبط المعرفي الذاتي في المجموعة التجريبية .

كما بحث بمنوتي (Bembenutty,2006) العلاقة بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(التخطيط، والمراقبة، وطلب المساعدة، والحفظ والتسميع) وكل من اعتقادات فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي، وذلك على عينة مكونة من (١٤٧) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والدرجات

التي يحصلون عليها في نهاية العام الدراسي، وان التنظيم الذاتي الأكاديمي يتنبأ باعتقادات فاعلية الذات.

أما في دراسة كروملي وأزفيدو (Cromley & Azevedo,2006) فتم بحث العلاقة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً(التخطيط، والمراقبة، والميل، واستخدام الإستراتيجية) ونتائج التعلم، على عينة تكونت من (٤٥) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين مكونات التعلم المنظم ذاتيا ونتائج التعلم كما تتضح من الأداء الأكاديمي للطلاب.

وهدفت دراسة دوني وشمث(Dornyei & Schmitt,2006) إلى بحث إمكانية استخدام التعلم المنظم ذاتيا كمقياس لتعلم اللغة الأجنبية، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٧٤) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الذين يدرسون لغة أجنبية. وتم تناول التعلم المنظم ذاتيا في هذه الدراسة على انه عملية ذات ثلاث مراحل تشمل توليد الأفكار، والمراقبة، والتقويم. وتوصلت الدراسة إلى أن النموذج الثلاثي للتعلم المنظم ذاتيا مناسب لقياس نتائج تعلم اللغة الثانية، وأن استخدام التعلم المنظم ذاتيا كمقياس للتعلم يكون أفضل من مقاييس التعلم التقليدية.

وفي دراسة أجرتها الدباس (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى التعرف على الفروق في استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتيا بين طلبة الجامعة وطلبة الثانوية من ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المتدني في التخصصات العلمية والأدبية، وتألفت العينة من (٢٤٠) طالباً وطالبة في السنة الأولى من جامعة البلقاء التطبيقية، و(٢٤٠) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي من منطقة البلقاء في الأردن. كما طورت الباحثة أداة لقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً. وقد توصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة أكثر استخداما لاستراتيجيات التذكر، والخرائط المفاهيميّة والتنظيم من طلبة الثانوية، وأن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أكثر استخداما لاستراتيجيات التلخيص والتنظيم من الطلبة ذوي التحصيل المتدني. كما أشارت النتائج إلى أن طلبة التخصصات العلمية أكثر استخداما لاستراتيجيات التذكر والتساؤل

الذاتي والتنظيم من طلبة التخصصات الأدبية، وأن الإناث أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من الذكور.

وهدفت دراسة رشوان(٢٠٠٥) للتعرف على توجهات أهداف الانجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما هدفت إلى معرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبٍ وطالبة مقسمين على (١٥٠) من الفرع العلمي و(١٥٠) من الفرع الأدبي، من مستوى السنة الثالثة بكلية التربية بجامعة جنوب الوادي، وقد خرجت الدراسة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين(الذكور والإناث) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما خلصت الدراسة إلى أن طلبة الكليات العلمية أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتم التوصل إلى صيغة تنبؤية لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال توجهات أهداف الانجاز(أهداف الإقدام الاتقانية، والأهداف الإحجامية، وأهداف الأداء الإقدام والإحجام) (والمعتقدات الذاتية الفاعلية الذاتية في التعلم المنظم ذاتياً، وتقدير الذات، وموضع الضبط الأكاديمي). وخرجت الدراسة بوجود اختلاف بروفيلات أهداف الإنجاز، فقد كانت أكثر البروفيلات استخداما للتعلم المنظم ذاتياً(مرتفع إتقان إقدام/ مرتفع أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام/ منخفض أداء إقدام)، (مرتفع إتقان إقدام / مرتفع أداء إحجام)، (مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إحجام)، وقد تبيَّن أن الطلبة ذوي توجهات أهداف الانجاز(منخفض إتقان إحجام/ مرتفع أداء إقدام)، مرتفع إتقان إحجام/ منخفض أداء إقدام)، استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا متوسط.

أما القيسي (٢٠٠٤) فقامت بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل ومدى اختلافه باختلاف النوع الاجتماعي والكلية لدى طلبة جامعة مؤتة، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة مقياس شوارتز وجريدلرل (Schwartz & Gredler) لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بعد تعديله واستخراج دلالات صدقه وثباته بما يتناسب مع البيئة الأردنية على عينه مكونة

من(٤٠٠) طالبٍ وطالبة من جامعة مؤتة ثم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية العنقودية، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة في تحصيل الطلبة تعزى لاختلاف مستوى التعلم المنظم ذاتيا لصالح مستوى التعلم المرتفع، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس التعلم المنظم ذاتيا تعزى للجنس. وأجرى الزيود (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تصميم إستراتيجية تعلم منظم ذاتيا مستندة إلى عمليات ما وراء معرفية وبيان أثرها في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة التربية الاجتماعية في مدينة عمان، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٦٤) طالباً وزعت عشوائيا في أربع شعب (شعبتين كمجموعة ضابطة، وشعبتين كمجموعة تجريبية). وأشارت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين لصالح التجريبية، والى وجود تحسن بشكل عام في أداء الطلبة، حيث كان تحسن الطلبة ذوي التحصيل المتدني أفضل من ذوي التحصيل المرتفع وبفروق دالة إحصائيا، كما وجد أثر دال إحصائيا للتفاعل بين متغيري الدراسة (المجموعة، مستوى التحصيل السابق).

وفي دراسة قطامي (Qutami,2000) التي كانت بعنوان أثر كل من جنس الطلبة وفاعليتهم الذاتية وتحصيلهم الأكاديمي على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً، والتي أجريت على(١٦٥) طالباً وطالبة من كلية التربية والعلوم الإنسانية في جامعة السلطان قابوس، والتي أستخدم فيها مقياس الفاعليَّة الذاتية ومقياس الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام الاستراتيجيات الخاصة للتعلم المنظم ذاتياً لصالح الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي والتفاعلات بينهما.

تعقيب على الدراسات السابقة :

بالرغم من اختلاف موضوع الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، إلا أن هناك تشابه بين هذه الدراسة والدراسات الأخرى، حيث جاءت دراسة (العلوان وآخرون (Al-Alwan. etal,2013)؛ و(شتيات،٢٠١٢)؛ و(جرادات والعلي،٢٠١٠)؛ وديكهوسر ورينهارد(Dickhauser& Reinhard, 2009)؛ وايفانز وكيربي وفبريجار(Evans, Kirby& Fabrigar,2003)) ؛ لتبحث الحاجة إلى المعرفة وعلاقته بمتغيرات أخرى كالانخراط المعرفي الفعّال، والشعور بالذات، والتوقعات الأدائية، والمرونة الإستراتيجية، وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وغيرها من المتغيرات.

أما من حيث مجتمع الدراسة، فقد أجريت بعض الدراسات على مجتمع طلبة الجامعة كدراسة (العلوان وآخرون (Al-Alwan. et al، 2013)؛ و(شتيات،٢٠١٢)؛ و (جرادات والعلي،٢٠١٠)؛ و ديكهوسر و رينهارد(Dickhauser&Reinhard,2009)؛ وايفانز وكيربي وفابريجار (Evans, Kirby & Fabrigar,2003)). كما تشابهت بعض الدراسات من حيث عينة الدراسة فقد تكونت عينة الدراسة الحالية من (٤٧٨) طالباً وطالبة، وفي دراسة (العلوان وآخرون (Al-Alwan. etal,2013)؛ و(شتيات،٢٠١٢)؛ و(جرادات والعلي،٢٠١٠)؛ وديكهوسر ورينهارد(Dickhauser& Reinhard, 2009)؛ فقد جاءت قريبة من حيث عدد عينة الدراسة.

وبالنسبة لأداة الدراسة، فقد استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس كاسيوبو وزملائه (Caccioppo.etal,1996) لقياس الحاجة إلى المعرفة، والذي استخدمه(شتيات،٢٠١٢؛ وجرادات والعلي،٢٠١٠) في دراستيهما، أما ديكهوسر و رينهارد(Dickhauser & Reinhard,2009) فقد استخدما مقياس الحاجة إلى المعرفة الذي أعده بليس(Bless,1994). أما بالنسبة لمقياس التعلم المنظم ذاتياً فقد استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس بوردي(Purdie) للتعلم المنظم ذاتياً والذي استخدمه (الجراح،٢٠١٠) في دراسته، إلا أن الدراسات الأخرى قامت باستخدام مقاييس مختلفة، فقد

استخدم (سحلول،٢٠٠٩) في دراسته مقياس(رشوان،٢٠٠٥) للتعلم المنظم ذاتياً، واستخدم العلوان (Al-Alwan,2008) مقياس التقرير الذاتي للتعلم المنظم ذاتياً(MSLQ)، واستخدم بيدجيرنو وداي(Bidjerano & Yun Dai,2007) في دراستهما مقياس بنترك(MSLQ)، كما قامت (القيسي،٢٠٠٤) باستخدام مقياس شوارتز وجريدلر (Schwartz & Gredler, 1997) لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وقد تميزت الدراسة الحالية بالكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة حسب مقياس كاسيوبو وزملائه(Cacioppo, etal,1996) ، والتعلم المنظم ذاتياً حسب مقياس بوردي(Purdie)، وبعض المتغيرات كجنس الطالب(ذكر، أنثى) ونوع الكلية(علمية، إنسانية)، والسنة الدراسية(أولى وثانية، ثالثة فأعلى)، والمعدل التراكمي(ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول)، التي أجريت على طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن والتي أظهرت نتائجها وجود ارتباط إيجابي بين الحاجة إلى المعرفة وأبعاد التعلم المُنظم ذاتياً.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، إضافة إلى وصف الأدوات التي طُبقت، من حيث البناء والصدق والثبات، إضافةً إلى المعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة الهاشمية المسجلين في برنامج البكالوريوس للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠١٣ م/ ٢٠١٤ م) والبالغ عددهم(٢٨٥٧٤) طالباً و طالبة منهم(١١١١٩) طالباً، و(١٧٤٥٥) طالبة، موزعين على(١٤) كلية، بواقع (١٤٣٩٠) طالباً وطالبة من طلبة الكليات العلمية، و(١٤١٨٤) طالباً وطالبة من طلبة الكليات الإنسانية. وذلك حسب السجلات الرسمية للقبول والتسجيل في الجامعة.

أما عينة الدراسة فتكونت من(٤٧٨) طالباً وطالبة؛ بواقع (١١٧) طالباً، و(٣٦١) طالبة، موزعين على جميع كليات الجامعة. وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية الطبقية. وقد تم تمثيل كل كلية من كليات الجامعة ونسب طلابها موزعين على النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، والمستوى التحصيلي، والكلية، بحيث تم تمثيل طلبة الكليات المختلفة في الجامعة. والجدول(١) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها:

جدول(١)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الكلية	علمية	٢٤٢	%٥٠,٦
	إنسانية	٢٣٦	%٤٩,٤
المجموع		٤٧٨	%١٠٠
النوع الاجتماعي	ذكر	١١٧	%٢٤,٥
	أنثى	٣٦١	%٧٥,٥
المجموع		٤٧٨	%١٠٠
المستوى الدراسي	أولى وثانية	٣٢٨	%٦٨,٦
	ثالثة فأعلى	١٥٠	%٣١,٤
المجموع		٤٧٨	%١٠٠
المعدل التراكمي	مقبول	٤٣	%٩,٠
	جيد	٢١٦	%٤٥,٢
	جيد جدا	١٧٧	%٣٧,٠
	ممتاز	٤٢	%٨,٨
المجموع		٤٧٨	%١٠٠

أداتا الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأداتين الآتيتين:

أولاً: مقياس الحاجة إلى المعرفة:

استخدم الباحث مقياس الحاجة إلى المعرفة الذي طوره كاسيبو وزملاؤه (Cacioppo etal,1996) والمطوّر من قبل جرادات والعلي(٢٠١٠) بعد تكييفه بما يتناسب مع مجتمع دراستهما(ملحق١)، حيث تكّون هذا المقياس من(١٨) فقرة تقيس رغبة المشاركين في الانشغال بالنشاطات المعرفية التي تتطلب جهداً مرتفعاً. وكانت الإجابة على هذه الفقرات (دائماً، غالباً، أحياناً،

نادراً، إطلاقاً)، وقد شمل المقياس تسع فقرات سلبية هي الفقرات(١,٢,٦,٩,١١,١٢,١٥,١٦,١٨)، وتسع فقرات إيجابية هي(٣,٤,٥,٧,٨,١٠,١٣,١٤,١٧)، وروعي ذلك في عملية التصحيح.

وتم استخدام المعيار الآتي لتحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة :

(١ – ٢,٣٣) مستوى متدني.

(٢,٣٤ – ٣,٦٧) مستوى متوسط.

(٣,٦٨ – ٥) مستوى مرتفع.

دلالات صدق المقياس:

بعد ترجمة المقياس من قِبَل جرادات والعلي قاما باستخراج دلالات صدق المحتوى للمقياس بصورته المُعرَّبة بعرضه على متخصص في اللغة الانجليزية وسبعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي في قسم علم النفس الإرشادِ والتربوي في جامعة اليرموك، وكانت آراؤهم إيجابية فيما يخص الفقرات وأنها تقيس الحاجة إلى المعرفة فعلاً وغير متحيزة ثقافياً. وفي هذه الدراسة تم عرض المقياس على ستة متخصصين بعلم النفس التربوي للحصول على الصدق الظاهري للمقياس وكانت آراؤهم إيجابية فيما يخص الفقرات وأنها تقيس الحاجة إلى المعرفة، بالإضافة إلى التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة الجامعة الهاشمية من خارج عينة الدراسة تكونت من(١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ، حيث تم استخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٣١–٠,٦٠) والجدول(٢) يبين ذلك.

جدول(٢)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
١	٠,٤٣*	٧	٠,٣٨*	١٣	٠,٥١*
٢	٠,٤٣*	٨	٠,٤٩*	١٤	٠,٣٦*
٣	٠,٥٠*	٩	٠,٥١*	١٥	٠,٤٩*
٤	٠,٤٧*	١٠	٠,٣١	١٦	٠,٣٧*
٥	٠,٥٠*	١١	٠,٥٦*	١٧	٠,٤١*
٦	٠,٦٠*	١٢	٠,٤٥*	١٨	٠,٤٩*

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط تُعد ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

دلالات ثبات المقياس:

قامَ جرادات والعلي(٢٠١٠) بالتحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من(٨٥) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، وبلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي(٠,٧٩)، أما في هذه الدراسة فتم التأكد من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية، وتم حساب معامل ألفا لكرونباخ، فبلغت (٠,٧٥) واعتبرت هذه القيمة مناسبة لغايات هذه الدراسة.

ثانياً: مقياس التعلم المنظم ذاتياً:

أعدّ هذا المقياس بوردي(Purdie,2003)، وعدله (أحمد،٢٠٠٧) للبيئة العربية، وقام (الجراح،٢٠١٠) بتعديله بما يتناسب مع البيئة الأردنية، حيث تكون هذا المقياس من(٢٨) فقرة على تدريج ليكارت خماسي التدريج(موافق بشدّة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدّة)، موزعة بالتساوي في أربعة أبعاد، وهي: وضع الهدف والتخطيط، التسميع والحفظ، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، طلب المساعدة الاجتماعية، كما هو مبيّن في الجدول(٣):

جدول(٣)

توزيع فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً على الأبعاد

البعد	الفقرات
وضع الهدف والتخطيط	٢٥,٢١,١٧,١٣,٩,٥,١
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٢٦,٢٢,١٨,١٤,١٠,٦,٢
التسميع والحفظ	٢٧,٢٣,١٩,١٥,١١,٧,٣
طلب المساعدة الاجتماعية	٢٨,٢٤,٢٠,١٦,١٢,٨,٤

وتم استخدام المعيار الآتي لقياس درجة استخدام التعلم المنظم ذاتياً:

(١ – ٢,٣٢) مستوى متدني.

(٢,٣٣ – ٣,٦٦) مستوى متوسط.

(٣,٦٧ – ٥) مستوى مرتفع.

دلالات صدق المقياس:

قام بوردي(Purdie) بالتحقق من الصدق العاملي للمقياس على عينة مكونة من(٢٥٤) طالباً من المرحلة الثانوية، وقام بحذف الفقرات التي يقل تشبعها عن(٠,٣٠)، وللبيئة العربية قام(أحمد،٢٠٠٧) بالتأكد من الصدق الظاهري بعرض المقياس على محكمين اثنين متخصصين باللغة الانجليزية وخمسة من المتخصصين في علم النفس التربوي، كما أجرى التحليل على عينة مكونة من (١٦٠) طالباً وطالبة في كلية التربية بالمنصورة، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية، أما للبيئة الأردنية، فقد قام (الجراح،٢٠١٠) بالتحقق من الصدق الظاهري عن طريق عرضه على خمسة محكمين متخصصين بعلم النفس التربوي، وقد قام بإجراء تعديل على بعض المفردات للتناسب مع البيئة الأردنية، وقد تحقق من صدق البناء بتطبيق المقياس على عينة من طلبة جامعة اليرموك بلغت (٦٠) طالباً وطالبة، وقد بلغت معاملات الصدق (٠,٧٨-٠,٨٤)، أما في الدراسة الحالية فقد تم عرض المقياس على ستة متخصصين بعلم النفس التربوي للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس بالإضافة إلى التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال استخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة بالمحور التي تنتمي إليه، وبين كل محور والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٣٩-٠,٧١) ومع المحور الذي تنتمي إليه (٠,٤٥-٠,٧٧) ويتضح ذلك في جدول(٤).

جدول(٤)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمحور التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة
١	٠,٥٤*	٠,٤٨*	١١	٠,٦٠*	٠,٥٢*	٢١	٠,٥٦*	٠,٤٣*
٢	٠,٥٧*	٠,٥٩*	١٢	٠,٧١*	٠,٥٣*	٢٢	٠,٦٨*	٠,٥١*
٣	٠,٦١*	٠,٣٩*	١٣	٠,٥٧*	٠,٦٤*	٢٣	٠,٤٨*	٠,٦١*
٤	٠,٦٩*	٠٦٨،*	١٤	٠,٤٦*	٠,٥٥*	٢٤	٠,٦٦*	٠,٦٢*
٥	٠,٤٥*	٠,٥٦*	١٦	٠,٦١*	٠,٤٩*	٢٥	٠,٥٧*	٠,٤٩*
٦	٠,٥٧*	٠,٤٥*	١٦	٠,٦٥*	٠,٤٨*	٢٦	٠,٥٩*	٠.٤٣*
٧	٠,٥٨*	٠,٥٧	١٧	٠,٦٤	٠,٤٣	٢٧	٠,٧٢*	٠,٤٨*
٨	٠,٦٧*	٠,٤٣*	١٨	٠,٦٥*	٠,٦٠*	٢٨	٠,٧٧*	٠,٧١*
٩	٠,٥٦*	٠,٤٤*	١٩	٠,٦٧*	٠,٦٤*			
١٠	٠,٦٥*	٠,٥٩*	٢٠	٠,٦٨*	٠,٤٩*			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وتجدر الإشارة إلى أنَّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

أما فيما يتعلق بمعاملات الارتباط الداخلية بين الأبعاد، وبين الأبعاد والدرجة الكلية، فتتضح هذه المعاملات في جدول (٥):

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية

	وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات	التسميع والحفظ	طلب المساعدة الاجتماعية	التعلم المنظم ذاتياً
وضع الهدف والتخطيط	١				
الاحتفاظ بالسجلات	٠,٧٤٤**	١			
التسميع والحفظ	٠,٦٢٣**	٠,٦٨٧**	١		
طلب المساعدة الاجتماعية	٠,٦٧٧**	٠,٦٥٤**	٠,٦٤٢**	١	
التعلم المنظم ذاتياً	٠,٨٦٦**	٠,٨٨٠**	٠,٨٤٤**	٠,٨٧٨**	١

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

دلالات ثبات المقياس:

أشار أحمد(٢٠٠٧) إلى أن بوردي تحقق من ثبات المقياس عن طريق ثبات الإعادة، وذلك بتطبيقه، واعادة تطبيقه على عينة الصدق، وقد تراوحت قيم معامل الثبات بين(٠,٦٩-٠,٨١)، أما الجراح(٢٠١٠) فقد أشار إلى أن أحمد(٢٠٠٧) قد تحقق من ثبات المقياس بتطبيقه وإعادة تطبيقه وقد تراوحت القيم بين(٠,٧٨-٠,٨٤) كما هو مبين في الجدول(٦)، وقام الجراح بالتحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على(٦٠) طالباً وطالبة وقد تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي بين(٠,٦٤-٠,٧٨) أما في الدراسة الحالية فقد تم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة الجامعة الهاشمية حسب معادلة الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) فتراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي بين(٠,٧٠-٠,٨١) وبمعامل ثبات كلي بلغ(٠,٩٠) ويتضح ذلك في جدول(٦).

الجدول (٦)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتياً

البـُعـد	الثبات عند بوردي (Purdie)	الثبات عند (أحمد،٢٠٠٧)	الثبات عند (الجراح،٢٠١٠)	الثبات في الدراسة الحالية
وضع الهدف والتخطيط	٠,٧٢	٠,٨٣	٠,٧٣	٠,٧٢
التسميع والحفظ	٠,٦٩	٠,٧٨	٠,٦٤	٠,٧٠
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٠,٧٦	٠,٨٤	٠,٦٥	٠,٧١
طلب المساعدة الاجتماعية	٠,٨١	٠,٧٩	٠,٧٨	٠,٨١

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بإعداد أداتي الدراسة بصورتها النهائية، وتحديد أفراد عينة الدراسة بما يتناسب مع اختيار العينة العشوائية العنقودية الطبقية، وقد تم الحصول على أعداد الطلبة موزعين على كلياتهم من إدارة القبول والتسجيل في الجامعة، وتم توزيع أداتي الدراسة في الكليات طبقاً للمستوى الدراسي والتخصص، والنوع الاجتماعي، والمستوى التحصيلي، وقد أُعطي الطلبة فكرة عن الدراسة وأهدافها وتعليمات الإجابة على المقياس بدقة وصدق وأمانة، بالإضافة إلى ضرورة الإجابة على جميع فقرات المقياس وعلى أن إجاباتهم ستُعامل بسرية تامة، وأنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

المعالجات الإحصائية:

بعد الانتهاء من جمع أدوات الدراسة تم تفريغها وإدخال بياناتها إلى الحاسوب، وتم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(**SPSS**) كما يأتي:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الإجمالي للفقرات.

٢. استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية للطلبة لجميع متغيرات الدراسة.

٣. معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معاملات الارتباط بين الحاجة إلى المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة:

يعرض هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال تحليل البيانات الإحصائية، وقد استخدم الباحث لتحليل البيانات الرزمة الإحصائية(SPSS)، للكشف عن دلالات الفروق لمتغيرات الدراسة، ومعرفة طبيعة العلاقة بين المتغيرات، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة الهاشمية، والجدول(٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة الهاشمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٤	أكون مسرورا عندما أجدُ حلاً لمشكلةٍ كنت قد فكرت بها طويلا.	٤,٧٦	٠,٦٦	مرتفع
٢	٧	أعتقدُ أنني إذا أردت أن أنجح يجب أن أفكر بإيجاد حلول لمشكلاتي.	٤,٣١	٠,٩٠	مرتفع
٣	١٣	عندما تواجهني مشكلة أفكر بها من جميع جوانبها.	٤,٠٤	١,٠٥	مرتفع
٤	١٥	لا أحاول أن أتعلم طرق تفكير جديدة.	٤,٠١	١,٠٧	مرتفع
٥	٦	لا أجد متعةً بالتفكير.	٣,٩٩	١,٠٥	مرتفع
٦	١٢	لا أحاول أن أفكر كيف أنجز الأعمال التي تطلب مني بشكل جيد	٣,٩٥	١,١١	مرتفع
٧	١٠	أحب أن أتناقش مع الآخرين حول مواضيع تشغل تفكيري.	٣,٧٩	١,٢٤	مرتفع
٨	٩	أحاول أن أتجنب المواقف التي تتطلب مني أن أفكر بشيء ما.	٣,٦١	١,٠٨	متوسط
٩	١٤	أكون راضياً عندما أفكر بتروٍ لساعات طويلة.	٣,٥٣	١,٢٢	متوسط
١٠	٨	أحب أن تكون حياتي مليئة بالمواقف التي تدفعني إلى التفكير بعمق.	٣,٤٢	١,٢٣	متوسط
١١	٥	أحب التعامل مع المواقف التي تجعلني أفكر تفكيراً كثيراً.	٣,٣٦	١,٢٣	متوسط
١٢	١٦	أفضل أن أفكر بالمهمات اليومية الصغيرة على أن أفكر بالمشاريع طويلة الأجل.	٣,٢٢	١,٣١	متوسط
١٣	١١	أفضل أن أقوم بشيءٍ يتطلب تفكيرا قليلا على أن أقوم بشيء يتحدى قدراتي المعرفية.	٣,٢٠	١,٢٢	متوسط
١٤	١٧	أفضل أن أنجز مهمة عقلية صعبة على أن أنجز مهمة لا تتطلب تفكيراً كثيراً.	٢,٩٠	١,٢٣	متوسط
١٥	٢	أفكر فقط بما هو مطلوب مني.	٢,٨٧	١,٢٢	متوسط
١٦	١٨	أشعر بالضيق إذا كان علي أن أنجز مهمةً تتطلب مني جهداً عقلياً كبيراً.	٢,٨١	١,٢٣	متوسط
١٧	١	أفضل القيام بالمهمات التي تتطلب تفكيراً قليلاً.	٢,٧٩	١,١٦	متوسط
١٨	٣	أفضل المسائل الصعبة على السهلة.	٢,٦٩	١,٢٦	متوسط
		الحاجة إلى المعرفة ككل.	٣,٥١	٠,٤٩	متوسط

يبين الجدول (٧) أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى عينة الدراسة جاء بشكل عام متوسطاً، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية مابين (٢,٦٩-٤,٧٣)، حيث جاءت الفقرة رقم (٤) والتي تَنُص على " أكون مسروراً عندما أجد حلاً لمشكلةٍ كنتُ قد فكرتُ بها طويلاً " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٧٦)، وانحراف معياري(٠,٦٦)، بينما جاءت الفقرة رقم (٣) ونصها " أفضل المسائل الصعبة على السهلة " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٩)، وانحراف معياري(١,٢٦).

السؤال الثاني: ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة الهاشمية، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة الهاشمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	التسميع والحفظ	٤,٠٤	٠,٦٥	مرتفع
٢	٤	طلب المساعدة الاجتماعية	٣,٦٩	٠,٧٨	مرتفع
٣	١	وضع الهدف والتخطيط	٣,٦٦	٠,٦٤	متوسط
٤	٢	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٣,٥٩	٠,٦٢	متوسط
		التعلم المنظم ذاتياً ككل	٣,٧٤	٠,٥٤	مرتفع

يبين الجدول (٨) أن استخدام أفراد الدراسة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بشكل عام جاء بمستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على المقياس ككل(٣,٧٤)، وبانحراف معياري(٠,٥٤)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس مابين (٣,٥٩-٤,٠٤)، فجاء بُعد"التسميع والحفظ" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٠٤)، وبانحراف معياري(٠,٦٥)،

يليه بُعد "طلب المساعدة الاجتماعية" بمتوسط حسابي(٣,٦٩)، وبانحراف معياري(٠,٧٨)، يليه بُعد وضع الهدف والتخطيط بمتوسط حسابي(٣,٦٦)، وبانحراف معياري(٠,٦٤)، بينما جاء بُعد "الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٩)، وبانحراف معياري(٠,٦٢).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حده، حيث كانت في الجداول(٩,١٠,١١,١٢).

البُعد الأول: وضع الهدف والتخطيط.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "وضع الهدف والتخطيط" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٥	أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها.	٤,٠٨	١,١٨	مرتفع
٢	٢٥	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل.	٤,٠٥	١,٠٠	مرتفع
٣	١٧	أضع أهدافا لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية.	٣,٦٨	١,٠٣	مرتفع
٤	١٣	أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي.	٣,٦٧	١,١٠	مرتفع
٥	٢١	أضع تصوراً للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به.	٣,٤٤	١,١١	متوسط
٦	٩	أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية.	٣,٤٢	١,٢١	متوسط
٧	١	أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.	٣,٢٥	١,٣٠	متوسط
		وضع الهدف والتخطيط ككل.	٣,٦٦	٠,٦٤	متوسط

يبين الجدول(٩) أن المتوسطات الحسابية لفقرات البُعد الأول "وضع الهدف والتخطيط" قد تراوحت مابين (٣,٢٥-٤,٠٨)، فجاءت الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٨)، وبانحراف معياري(١,١٨)، بينما جاءت الفقرة رقم (١) ونصها "أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٥)، وبانحراف معياري(١,٣٠)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل(٣,٦٦)، وبانحراف معياري(٠,٦٤)، وذلك بمستوى متوسط.

البُعد الثاني: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٤	أحاول جاهدا تدوين الأمثله التي يشرحها المدرس.	٤,٣٢	٠,٩١	مرتفع
٢	٢٢	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع.	٣,٩٩	١,٠١	مرتفع
٣	٦	أكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في المحاضرة.	٣,٨٠	١,١٧	مرتفع
٤	٢٦	أراقب طريقتي في حل المشكلات المطلوبة مني.	٣,٧٢	١,٠٥	مرتفع
٥	١٠	أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها.	٣,٤٨	١,١٥	متوسط
٦	٢	أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات.	٣,٣٢	١,٢٠	متوسط
٧	١٨	أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة.	٢,٤٩	١,٢١	متوسط
		الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ككل.	٣,٥٩	٠,٦٢	متوسط

يبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لفقرات البُعد الثاني"الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة" قد تراوحت مابين (٢,٤٩-٤,٣٢)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على "أحاول جاهدا تدوين الأمثله التي يشرحها المدرس" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٢)، وانحراف معياري(٤,٣٢)، وانحراف معياري(٠,٩١)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٨) ونصها "أكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٩)، وانحراف معياري(١,٢١) حيث حصل البُعد ككل على متوسط حسابي بلغ(٣,٥٩)، وانحراف معياري(٠,٦٢)، وذلك بمستوى متوسط.

البُعد الثالث: التسميع والحفظ.

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "التسميع والحفظ" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٥	أسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها.	٤,٣٢	٠,٨٨	مرتفع
٢	١١	أكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها.	٤,٢٩	٠,٩٨	مرتفع
٣	٢٣	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني.	٤,٢٢	٠,٩٤	مرتفع
٤	٧	أتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان.	٤,١٩	٠,٩٣	مرتفع
٥	٣	أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى أستطيع تذكرها.	٣,٩٥	١,١٤	مرتفع
٦	١٩	أكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي أستطيع تذكرها.	٣,٧٧	١,١٩	مرتفع
٧	٢٧	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان.	٣,٥١	١,٢٤	متوسط
		التسميع والحفظ ككل.	٤,٠٤	١,٠٤	مرتفع

يبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لفقرات البُعد الثالث"لتسميع والحفظ" قد تراوحت مابين (٣,٥١-٤,٣٢)، فجاءت الفقرة رقم (١٥) والتي تنصُ على "أسمّعُ لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٢)، وانحراف معياري(٠,٨٨) بينما جاءت الفقرة رقم (٢٧) ونصها "أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥١)، وانحراف معياري(١,٢٤)، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل(٤,٠٤)، وانحراف معياري(١,٠٤)، وذلك بمستوى مرتفع.

البُعد الرابع: طلب المساعدة الاجتماعية

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد"طلب المساعدة الاجتماعية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٦	أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة،	٣,٩٧	١,٠٣	مرتفع
٢	٢٠	عندما تكون هناك أجزاء غامضة في المحاضرة فإنني أطلب من المدرس أن يوضحها،	٣,٧٦	١,١٨	مرتفع
٣	٤	إذا كان هناك شيء لا افهمه فإنني اطلب من المدرس أن يشرحه لي،	٣,٧٤	١,١٧	مرتفع
٤	٨	أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى الجامعة،	٣,٦٩	١,٢٣	مرتفع
٥	٢٨	أستعين بخبرة إخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة،	٣,٩٦	١,٣٣	مرتفع
٦	٢٤	أطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني،	٣,٥٦	١,٢٤	متوسط
٧	١٢	أطلب من والديَّ أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة،	٣,٤١	١,٣٧	متوسط
		طلب المساعدة الاجتماعية ككل	٣,٦٩	٠,٧٨	مرتفع

يبين الجدول(١٢) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد"طلب المساعدة الاجتماعية" قد تراوحت مابين (٣,٤١-٣,٩٧)، جاءت الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على "أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٧)، وبانحراف معياري(١,٠٣)، جاءت الفقرة رقم (١٢) ونصها "أطلب من والديّ أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١)، وبانحراف معياري(١,٣٧)، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل(٣,٦٩)، وانحراف معياري(٠,٧٨).

السؤال الثالث: هل يختلف مستوى الحاجة إلى المعرفة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي للطالب(ذكر، أنثى) ونوع الكلية(علمية، إنسانية)، والمستوى الدراسي(أولى وثانية، ثالثة فأعلى)، والمعدل التراكمي(ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس مستوى الحاجة إلى المعرفة حسب متغيرات النوع الاجتماعي للطالب ونوع الكلية والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والجدول(١٣) يُبيّن ذلك.

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجة إلى المعرفة حسب متغيرات النوع الاجتماعي للطالب ونوع الكلية والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الكلية	علمية	٣,٥٧	٠,٤٨	٢٤٢
	إنسانية	٣,٤٦	٠,٥٠	٢٣٦
المجموع		٣,٥٢	٠,٤٩	٤٧٨
النوع الاجتماعي	ذكر	٣,٥٣	٠,٤٩	١١٧
	أنثى	٣,٥١	٠,٥٠	٣٦١
المجموع		٣,٥٢	٠,٥٠	٤٧٨
المستوى الدراسي	أولى وثانية	٣,٥٢	٠,٤٨	٣٢٨
	ثالثة فأعلى	٣,٥٠	٠,٥٣	١٥٠
المجموع		٣,٥١	٠,٥١	٤٧٨
المعدل التراكمي	مقبول	٣,٣٤	٠,٥٠	٤٣
	جيد	٣,٤٦	٠,٥٠	٢١٦
	جيد جدا	٣,٥٨	٠,٤٨	١٧٧
	ممتاز	٣,٦٨	٠,٤٨	٤٢
المجموع		٣,٥٢	٠,٤٩	٤٧٨

يبين الجدول (١٣) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجة إلى المعرفة وفقاً لمتغيرات النوع الاجتماعي للطالب ونوع الكلية والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي كما في الجدول (١٤).

جدول (١٤)

تحليل التباين الرباعي لأثر النوع الاجتماعي للطالب ونوع الكلية والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي على مستوى الحاجة إلى المعرفة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية	٢,٠٠٤	١	٢,٠٠٤	٨,٥٥٧	٠,٠٠٤
النوع الاجتماعي	٠,٠١٨	١	٠,٠١٨	٠,٠٧٧	٠,٧٨٢
المستوى الدراسي	٠,٠٠٧	١	٠,٠٠٧	٠,٠٣٠	٠,٨٦٣
المعدل التراكمي	٤,٤٩٠	٣	١,٤٩٧	٦,٣٩٢	٠,٠٠٠
الخطأ	١١٠,٢٨١	٤٧١	٠,٢٣٤		
الكلي	١١٦,٣٦٥	٤٧٧			

يتبين من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لأثر نوع الكلية، حيث بلغت قيمة(ف =٨,٥٥٧) وبدلالة إحصائية بلغت (٠,٠٠٤)، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية إذ بلغ المتوسط الحسابي(٣,٥٧)، في حين بلغ متوسط طلبة الكليات الانسانية(٣,٤٦)،كما يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha =$ ٠,٠٥) تعزى لأثر النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي للطالب.

وتبيَّنَ كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) تعزى لأثر المعدل التراكمي، فبلغت قيمة (ف =٦,٣٩٢) وبدلالة إحصائية بلغت (٠,٠٠٠)، ولبيان مصدر الفروق التي تُعزى إلى المعدل التراكمي تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (١٥).

جدول (١٥)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر المعدل التراكمي

	المتوسط الحسابي	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
مقبول	٣,٣٤				
جيد	٣,٤٦	٠,١١			
جيد جدا	٣,٥٨	٠,٢٤*	٠,١٢		
ممتاز	٣,٦٨	٠,٣٤*	٠,٢٣	٠,١٠	

* دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين مقبول من جهة وبين كل من جيد جدا وممتاز من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من جيد جدا وممتاز.

السؤال الرابع: هل يختلف مستوى التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي(ذكور ،إناث)، ونوع الكلية(علمية، إنسانية)، والمستوى الدراسي(أولى وثانية، ثالثة فأعلى)، والمعدل التراكمي(ممتاز، جيدجداً، جيد، مقبول)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً حسب متغيرات النوع الاجتماعي للطالب ونوع الكلية والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً حسب متغيرات النوع الاجتماعي ونوع الكلية والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي

			وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات	التسميع والحفظ	طلب المساعدة الاجتماعية	مقياس الحاجة إلى المعرفة
الكلية	علمية	س	٣,٦٤	٣,٥٦	٤,٠١	٣,٦٦	٣,٧٢
		ع	٠,٦٣٠	٠,٥٩١	٠,٦٥٩	٠,٧٧٧	٠,٥٢٥
	إنسانية	س	٣,٦٨	٣,٦١	٤,٠٧	٣,٧٢	٣,٧٧
		ع	٠,٦٥٨	٠,٦٥٨	٠,٦٤٢	٠,٧٨٦	٠,٥٥٨
النوع الاجتماعي	ذكر	س	٣,٦٠	٣,٥٢	٣,٨٥	٣,٥١	٣,٦٢
		ع	٠,٦٩٣	٠,٦٨٤	٠,٧٦٣	٠,٨٧٦	٠,٦٣٠
	أنثى	س	٣,٦٧	٣,٦١	٤,١٠	٣,٧٥	٣,٧٨
		ع	٠,٦٢٧	٠,٦٠٤	٠,٥٩٨	٠,٧٤٠	٠,٥٠٤
المستوى الدراسي	أولى وثانية	س	٣,٧٠	٣,٦١	٤,٠٧	٣,٧٠	٣,٧٧
		ع	٠,٦١٨	٠,٦٠٧	٠,٦٣٩	٠,٧٩٧	٠,٥٣٤
	ثالثة فأعلى	س	٣,٥٧	٣,٥٤	٣,٩٥	٣,٦٦	٣,٦٨
		ع	٠,٦٩٠	٠,٦٦٣	٠,٦٧٠	٠,٧٤٨	٠,٥٥٥
المعدل التراكمي	مقبول	س	٣,٥٤	٣,٥٢	٤,٠٦	٣,٧٠	٣,٧١
		ع	٠,٦٩١	٠,٥٢٦	٠,٥٧٢	٠,٧٨٨	٠,٥٣٦
	جيد	س	٣,٦٢	٣,٥٧	٣,٩٩	٣,٥٨	٣,٦٩
		ع	٠,٦٥٣	٠,٦٤٤	٠,٦٦٤	٠,٧٩١	٠,٥٥٥
	جيد جداً	س	٣,٧١	٣,٦٢	٤,٠٨	٣,٨٤	٣,٨١
		ع	٠,٥٨٤	٠,٥٩٦	٠,٦٣٤	٠,٧٢٢	٠,٥٠٢
	ممتاز	س	٣,٧٨	٣,٦٣	٤,٠٧	٣,٦١	٣,٧٧
		ع	٠,٧٦٣	٠,٧٣٧	٠,٧٢٩	٠,٨٨٣	٠,٦٢٠

س= المتوسط الحسابي   ع=الانحراف المعياري.

يبين الجدول (١٦) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التعلم المنظم ذاتياً بسبب اختلاف فئات متغيرات النوع الاجتماعي ونوع الكلية والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد على الأبعاد ككل كما في جدول (١٧) وتحليل التباين الرباعي للأداة ككل كما في جدول (١٨).

جدول (١٧)

تحليل التباين الرباعي المتعدد لأثر النوع الاجتماعي ونوع الكلية والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي على أبعاد التعلم المنظم ذاتياً

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية	وضع الهدف والتخطيط	٠,٠٢٧	١	٠,٠٢٧	٠,٠٦٦	٠,٧٩٨
هوتلنج=٠,٠٠	الاحتفاظ بالسجلات	٠,٠٧٣	١	٠,٠٧٣	٠,١٨٦	٠,٦٦٧
ح=٠,٩٩٤	التسميع والحفظ	٠,٠٢٢	١	٠,٠٢٢	٠,٠٥٢	٠,٨١٩
	طلب المساعدة الاجتماعية	٠,٠٠٠	١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٩٨٦
النوع الاجتماعي	وضع الهدف والتخطيط	٠,٢٤١	١	٠,٢٤١	٠,٥٨٦	٠,٤٤٤
هوتلنج=٠,٠٣٦	الاحتفاظ بالسجلات	٠,٥٤٤	١	٠,٥٤٤	١,٣٨٨	٠,٢٣٩
ح=٠,٠٠٢	التسميع والحفظ	٥,١٢٣	١	٥,١٢٣	١٢,٤١٢	٠,٠٠٠
	طلب المساعدة الاجتماعية	٣,٨٩٠	١	٣,٨٩٠	٦,٥٣٨	٠,٠١١
المستوى الدراسي	وضع الهدف والتخطيط	١,١٥١	١	١,١٥١	٢,٧٩٤	٠,٠٩٥
هوتلنج=٠,٠١٠	الاحتفاظ بالسجلات	٠,٢٩٢	١	٠,٢٩٢	٠,٧٤٤	٠,٣٨٩
ح=٠,٣١٢	التسميع والحفظ	١,٢٧٤	١	١,٢٧٤	٣,٠٨٦	٠,٠٨٠
	طلب المساعدة الاجتماعية	٠,٠٦٩	١	٠,٠٦٩	٠,١١٦	٠,٧٣٤
المعدل التراكمي	وضع الهدف والتخطيط	١,٣٣٦	٣	٠,٤٤٥	١,٠٨١	٠,٣٥٧
ويلكس=٠,٠٣٧	الاحتفاظ بالسجلات	٠,٢١٦	٣	٠,٠٧٢	٠,١٨٤	٠,٩٠٧
ح=٠,١٤٩	التسميع والحفظت	٠,٦٥٧	٣	٠,٢١٩	٠,٥٣١	٠,٦٦١
	طلب المساعدة الاجتماعية	٥,٨٤٤	٣	١,٩٤٨	٣,٢٧٤	٠,٠٢١
الخطأ	وضع الهدف والتخطيط	١٩٤,٠٧٤	٤٧١	٠,٤١٢		
	الاحتفاظ بالسجلات	١٨٤,٧١٨	٤٧١	٠,٣٩٢		
	التسميع والحفظ	١٩٤,٤١	٤٧١	٠,٤١٣		
	طلب المساعدة الاجتماعية	٢٨٠,٢٥٢	٤٧١	٠,٥٩٥		
الكلي	وضع الهدف والتخطيط	١٩٧,٥٣٢	٤٧٧			
	الاحتفاظ بالسجلات	١٨٦,١٨٦	٤٧٧			
	التسميع والحفظ	٢٠١,٩٦٧	٤٧٧			
	طلب المساعدة الاجتماعية	٢٩١,٣٥٩	٤٧٧			

يتبين من الجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) تعزى لأثر نوع الكلية والمستوى الدراسي في جميع الأبعاد، كما يتضح من الجدول(١٧) وجود فروق ذات دلالة

إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر النوع الاجتماعي في بُعدي التسميع والحفظ وطلب المساعدة الاجتماعية، وجاءت الفروق لصالح الإناث بينما لم تظهر فروق في باقي الأبعاد.

كما تبيَّن من الجدول (١٧) أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر المعدل التراكمي في جميع الأبعاد باستثناء بُعد طلب المساعدة الاجتماعية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه(Scheffe)، كما هو مبين في الجدول (١٩).

جدول (١٨)

تحليل التباين الرباعي لأثر الكلية والنوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي على التعلم المنظم ذاتياً

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلية	٠,٠٢٢	١	٠,٠٢٢	٠,٠٧٢	٠,٧٨٢
النوع الاجتماعي	١,٨٦٧	١	١,٨٦٧	٦,٤٧٤	٠,٠١١
المستوي الدراسي	٠,٥٦٤	١	٠,٥٦٤	١,٩٥٦	٠,١٦٣
المعدل التراكمي	٠,٩٨٠	٣	٠,٣٢٧	١,١٣٣	٠,٣٣٥
الخطأ	١٣٥,٨٠٢	٤٧١	٠,٢٨٨		
الكلي	١٣٩,٩٤٧	٤٧٧			

يتبين من الجدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر نوع الكلية والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي، كما يتضح من الجدول(١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر النوع الاجتماعي وجاءت الفروق لصالح الإناث.

جدول رقم (١٩)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه(**Scheffe**) للمعدل التراكمي

البعد	المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
طلب المساعدة الاجتماعية	مقبول	٣,٧٠				
	جيد	٣,٥٨	٠,١٣			
	جيد جدا	٣,٨٤	٠,١٤	٠,٢٦*		
	ممتاز	٣,٦١	٠,٠٩	٠,٠٣	٠,٢٣	

*دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين جيد جداً وبين جيد وجاءت الفروق لصالح جيد جداً في طلب المساعدة الاجتماعية.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة بين مستوى الحاجة إلى المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الحاجة إلى المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً، كما يتضح في جدول(٢٠).

جدول(٢٠)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى الحاجة إلى المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً

		مقياس الحاجة إلى المعرفة
وضع الهدف والتخطيط	معامل الارتباط ر	٠,٣١٧*
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	٤٧٨
الاحتفاظ بالسجلات	معامل الارتباط ر	٠,٢٠٨*
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	٤٧٨
التسميع والحفظ	معامل الارتباط ر	٠,٢٠٧*
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	٤٧٨
طلب المساعدة الاجتماعية	معامل الارتباط ر	٠,٢١١*
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	٤٧٨
مقياس التعلم المنظم ذاتياً	معامل الارتباط ر	٠,٢٩٢*
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠
	العدد	٤٧٨

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

يتبين من الجدول (٢٠) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مستوى الحاجة إلى المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً.

السؤال السادس: ما القدرة التنبوئية لمستوى الحاجة إلى المعرفة بالتعلم المنظم ذاتياً؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل الانحدار البسيط للكشف عن مدى مساهمة مستوى الحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتياً، ويبين الجدول (٢١) نتائج هذا التحليل.

جدول (٢١)

تحليل الانحدار البسيط للكشف عن مدى مساهمة مستوى الحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتياً

المتغير التابع	المتنبئات	المعامل Beta	الارتباط المتعدد R	التباين المفسر R^2	قيمة F	الاحتمالية P
التعلم المنظم ذاتياً	مقياس الحاجة إلى المعرفة	٠,٢٩٢	٠,٢٩٢(a)	٠,٠٨٥	٤٤,٤٧١	٠,٠٠٠(a)

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٠١).

يتبين من الجدول (٢١) أن الحاجة إلى المعرفة فسّرت (٨,٥%) من التباين في التعلم المنظم ذاتياً وهذه القيمة صغيرة تدل على نسبة قليلة جداً من التباين المفسر بواسطة الحاجة إلى المعرفة، ذلك اعتماداً على معيار كوهين(Cohen,1988).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج:

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة، كما يتضمن التوصيات المقترحة في ضوء النتائج التي خرجت بها الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أنَّ مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى عينة الدراسة جاء بشكل عام متوسطاً، ويُمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ طلبتنا لا يحبذون ما يشغل تفكيرهم وذلك بسبب ما تقدمه لهم التكنولوجيا الحديثة من صناعات جاهزة كالهواتف الذكية وغيرها، ويفضلون المسائل السهلة على الصعبة التي تأخذ من وقتهم وتشغلهم عن مواكبة التكنولوجيا، بالإضافة إلى ذلك فإن الطلبة عادة ما يميلون إلى تفضيل المهمات التي تتطلب القليل من التفكير وإلى إنجاز المهمات التي تتطلب القليل من الجهد العقلي، وعلاوةً على ذلك، فإنَّ العديد من الطلبة لا يفضلون المهمات التي تتحدى قدراتهم العقلية من جهةٍ ومن جهةٍ أخرى، وأنَّ معظم الطلبة يفكرون بالمهمات اليومية الصغيرة بدلاً من التفكير بالمشاريع طويلة المدى، وعلاوة على ذلك، فإن العديد من الطلبة لم يجدوا متعةً بالتفكير ويميلون إلى تجنب المواقف التي تتطلب منهم التفكير.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ مستوى التعلم المنظم ذاتياً بشكلٍ عام كان مرتفعاً، أما أبعاد التعلم فقد جاء بُعد"التسميع والحفظ" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٠٤)، وبانحراف معياري(٠,٦٥)، يليه بُعد "طلب المساعدة الاجتماعية" بمتوسط حسابي(٣,٦٩)، وبانحراف معياري(٠,٧٨) ويليه بُعد وضع الهدف والتخطيط بمتوسط حسابي(٣,٦٦)، وبانحراف معياري(٠,٦٤) بينما جاء بُعد "الاحتفاظ بالسجلات" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٩)، وبانحراف

معياري(٠,٦٢)، ويمكن تفسير النتيجة على أن الطلبة وبالرغم من التطور الحاصل إلا أنهم ما زالوا يعتمدوا على حفظ المعلومات التي يتلقونها من المُدرس، ويطلبون المساعدة التي تعينهم على حفظ المعلومات التي يتلقونها، ويناقشون المعلومات الغامضة مع بعضهم البعض وأنهم يقومون بوضع هدف تعلمهم ويخططون لفهم المادة بشكل عام، ولا يعملون على تدوين المعلومات التي يتلقونها. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة زيمرمان وبونز (Zimmerman & Pons,1990)، التي أشارت إلى أن الطلبة يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً(التنظيم، واستعراض الملاحظات، ويطلبون المساعدة من الأقران والكبار)، أكثر من الطلبة العاديين، ودراسة (الجراح،٢٠١٠)، التي بيَّنت أن مكون التسميع والحفظ جاء ضمن مستوى مرتفع، وباقي الأبعاد جاءت بدرجة متوسطة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يختلف مستوى الحاجة إلى المعرفة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي للطالب(ذكر، أنثى) ونوع الكلية(علمية، إنسانية)، والمستوى الدراسي(أولى وثانية، ثالثة فأعلى)، والمعدل التراكمي(ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الحاجة إلى المعرفة حسب متغيرات جنس الطالب ونوع الكلية والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي، فبالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي تَبيَّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي في مستوى الحاجة إلى المعرفة، ويُمكن عزو هذه النتيجة إلى أن طبيعة معالجة المعلومات لدى الجنسين متشابهة، كما أن الأهداف التي يسعون لتحقيقها متشابهة أيضاً. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (جرادات والعلي،٢٠١٠) والتي أظهرت أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لا يختلف باختلاف النوع الاجتماعي.

وبالنسبة لمتغير نوع الكلية، فقد تبيَّنَ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية، وبدلالة إحصائية، وجاءت هذه الفروق لصالح الكليات العلمية. ويُمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ طلبة الكليات

العلمية لديهم مستوى معالجة أعمق من مستوى المعالجة لدى طلبة الكليات الإنسانية؛ وذلك لطبيعة المادة العلمية المعقدة ولطبيعة المهمات الصعبة التي تُطلب منهم. وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة(جرادات والعلي،٢٠١٠) والتي أظهرت أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لا يختلف باختلاف نوع الكلية.

وبالنسبة لمتغير المستوى الدراسي، فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للسنة الدراسية، ويُمكن عزو ذلك إلى أن الحاجة إلى المعرفة لا تزيد بازدياد السنة الدراسية أو التقدم بالعمر.

وبالنسبة لمتغير المعدل التراكمي، فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المعدل التراكمي، وجاءت هذه الفروق بين (مقبول) من جهة، (وجيد جداً وممتاز) من جهة أخرى، ولصالح (جيد جداً، وممتاز)، ويُمكن أن نعزو هذه الفروق إلى أن الطلبة كلما زاد معدلهم التراكمي زاد انشغالهم بعملية تعلمهم وسيبحثون عن معلومات أكثر ليزداد فهمهم للمادة الدراسية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يختلف مستوى التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي للطالب(ذكور ،إناث)، ونوع الكلية(علمية، إنسانية)، والمستوى الدراسي(أولى وثانية، ثالثة فأعلى)، والمعدل التراكمي(ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول)؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأداء الطلاب تبعاً للمتغيرات بالإضافة إلى استخدام تحليل التباين لمعرفة الفروق، فبالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي، فقد تبيّن من خلال أداء الأفراد وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعد التسميع والحفظ، وجاءت الفروق لصالح الإناث، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بُعد طلب المساعدة الاجتماعية والأداة ككل، وكانت هذه الفروق لصالح الإناث أيضاً، ويمكن أن نعزو هذه الفروق إلى أن الإناث يقمن بحفظ المعلومات بدرجة أكبر من

الذكور، كذلك تقوم الإناث بطلب المساعدة الاجتماعية من أفراد العائلة والمدرسين، ويناقشن ما هو غامض من المعلومات مع بعضهن البعض بشكل أكثر من الذكور، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة(السيد،٢٠٠٩)، ودراسة فالي وآخرون(Valle. et al,2008)، كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من: (الجراح،٢٠١٠)، التي أشارت إلى أن الذكور أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكذلك نتائج دراسة((سحلول،٢٠٠٩)؛ سلتراك وبولوت(Yukselturk & Bulut, 2009)؛ (رشوان،٢٠٠٥)؛ (القيسي،٢٠٠٤)).

أمّا متغير نوع الكلية، قد تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لنوع الكلية على جميع الأبعاد وعلى الأداة ككل، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك تشابه في الطريقة التي يتم من خلالها اكتساب المعرفة.

تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة(الحسينان،٢٠١٠)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح طلبة الكليات العلمية ودراسة(سحلول،٢٠٠٩) التي جاءت فيها الفروق لصالح طلبة الكليات الإنسانية ودراسة(رشوان،٢٠٠٥) التي جاءت فيها النتائج بأن طلبة التخصصات العلمية يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بشكل أكثر من طلبة التخصصات الإنسانية.

أمّا متغير المستوى الدراسي، فقد تبيّنَ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للسنة الدراسية على جميع الأبعاد وعلى الأداة ككل، ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة لا يُغّيرون إستراتيجية تعلمهم بالرغم من تقدمهم في المرحلة الدراسيّة وتقدمهم بالعمر، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الحسينان(٢٠١٠)، التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تُعزى للسنة الدراسية ما عدا إستراتيجية التعلم ما وراء المعرفي وهي لصالح طلبة المستوى الدراسي الأعلى، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج

دراسة(الجراح،٢٠١٠)، التي بيّنت التقدم في استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بتقدم العمر، ودراسة زيمرمان وبونز(Zimmerman & pons,1990)، والتي بيَّنَت أنه يزداد استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بازدياد السنة الدراسية.

أما بالنسبة لمتغير المعدل التراكمي، فقد تبيَّن أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تُعزى لمتغير المعدل التراكمي ما عدا بُعد طلب المساعدة الاجتماعية بين (جيد جدا)ً، و(جيد) ولصالح جيد جداً، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلاب ذوي التحصيل الأعلى لهم القدرة على التواصل الاجتماعي وأنهم لا يترددون في طلب المساعدة بتوضيح المعلومات التي لا يفهمونها من الوالدين أومن الأقران، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة(الجراح،٢٠١٠)، والتي جاءت فيها الفروق لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، وكذلك دراسة العلوان(Al – Alwan,2008)، التي بيَّنَت أن الطلبة مرتفعي التحصيل يمتازون باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (كتوجه الهدف، وقيمة المهمة، والفعالية الذاتية، والسيطرة على المعتقدات الذاتية، وقلق الامتحان، وإدارة الوقت، والبيئة الدراسية، وما وراء المعرفة)، كما اتفقت مع نتائج دراسة فالي وآخرون (Valle,et al,2008)، التي بينت أن العلاقة طردية بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي، كما تدعم دراسة (القيسي،٢٠٠٤)، نتيجة الدراسة الحالية بأن هناك فروق دالة إحصائيا في تحصيل الطلبة تُعزى لاختلاف مستوى التعلم المنظم ذاتياً ولصالح مستوى التعلم المرتفع.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة بين مستوى الحاجة إلى المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الحاجة إلى المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة، وتبين أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الحاجة إلى المعرفة والتعلم المنظم ذاتياً، ويُمكن عزو هذه النتيجة إلى أن من ينشغل في التفكير ويستمتع به بشكل كبير لا بُد وأن يمتلك استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتياً ويكون واعياً بعمليات تعلمه. كما أنه كلما زاد ميل الفرد للحصول على المعرفة والتفكير بعمق في القضايا المختلفة وحاول إيجاد حلول جديدة للمشكلات، زاد استخدامه لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: ما القدرة التنبؤية لمستوى الحاجة إلى المعرفة بالتعلم المنظم ذاتياً؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار البسيط للكشف عن مدى مساهمة مستوى الحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتياً، وبيَّنَت النتائج إلى أنَّ الحاجة إلى المعرفة فسّرَت (٨,٥%) من التباين في التعلم المنظم ذاتياً وبذلك يكون قد ساهم بشكل دال في التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّه من كان له انشغال بالتفكير بدرجة كبيرة لا بُد وأن يمتلك استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتياً.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يُوصي الباحث بما يلي:

١. تعزيز الطلبة وتشجيعهم على التفكير بعمق والاستمتاع به وتوسيع مداركهم وعدم الاقتصار على ما ذكر بالمنهاج فقط بل توسيع نطاق التفكير ما وراء المعرفة.

٢. مراعاة استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتشجيعهم على استخدامها.

٣. استخدام التعلم المنظم ذاتياً كمادة دراسية في المدارس، ضمن أحد المناهج، أو كمساق جامعي.

٤. إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة ومتغيرات أخرى كالفعالية الذاتية، والإبداع وغيرها.

٥. إعادة النظر بالمنهاج المدرسي وتضمين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالمنهاج.



قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، لطفي عبد الباسط، **مكونات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمية**، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد ١٠، ص١٩٩-٢٣٨، (١٩٩٦).

أحمد، إبراهيم، **التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية(دراسة تنبؤية)**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مجلد(٣١)عدد(٣)، ص٩٦-١٣٥، (٢٠٠٧).

توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبدالرحمن، **أسس علم النفس التربوي**، (٢٠٠٣)، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن.

الجراح، عبد الناصر، **العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد٦، عدد٤، ص٣٣٣-٣٤٨، (٢٠١٠).

جردات، عبد الكريم والعلي، نصر، **الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد٦، عدد٤، ص٣١٩-٣٣١، (٢٠١٠).

الحسينان، إبراهيم، **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بنترك وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المُفَضل للتعلم**، رسالة دكتوراه،(٢٠١٠)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

الدباس، خوله، **الفروق في مهارات التعلم المنظم ذاتياً بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني لدى طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصصات علمية وأدبية**، رسالة دكتوراة، ٢٠٠٥، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

رشوان، ربيع عبده، **توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة**، رسالة دكتوراه، (٢٠٠٥)، جامعة جنوب الوادي، مصر.

رشوان، ربيع عبده، **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز**،ط١، (٢٠٠٦)، عالم الكتب القاهرة، مصر.

أبو رياش، حسين، **التعلم المعرفي**، ط١، ٢٠٠٧، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الزغول، عماد، **نظريات التعلم**، ط١،(٢٠١٠)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزيات، فتحي، "**صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**"، ط١، ١٩٩٨، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

الزيود، محمد، **تصميم إستراتيجية تعلم منظم ذاتياً مستندة إلى عمليات ما وراء معرفية واختبار فاعليتها في الأداء اللاحق في مادة التربية الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي من ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المتدني**، رسالة دكتوراه، (٢٠٠٣)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

سحلول، محمد عبد الله، **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأساليب التفكير التي تميز بين طلبة جامعة صنعاء ذوي توجهات أهداف الإنجاز المرتفعة والمتدنيّة**، رسالة دكتوراه، (٢٠٠٩)، جامعة اليرموك، الأردن.

السيد، وليد، **طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً**، رسالة دكتوراه، (٢٠٠٩)، جامعة الزقازيق، مصر.

شتيات، محمد علي محمد، **التواصل الالكتروني وأثره في الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك**، رسالة دكتوراه، (٢٠١٢)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الشرقاوي، أنور، **علم النفس المعرفي المعاصر**، (٢٠٠٣)، مكتبة الأنجلو، القاهرة.

الظاهر، نعيم، **إدارة المعرفة**، (٢٠٠٩)، جدارا للكتاب المعرفي، وعالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن.

العتوم، عدنان، **علم نفس معرفي: النظرية والتطبيق**، (٢٠١٠)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الفريجات، حسين، **أثر برنامج تدريبي للتعلم المنظم ذاتياً المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في اتخاذ القرار وفق برنامج دي بونو والضبط المعرفي الذاتي لدى طلبة جامعة عجمان في دولة الإمارات**، رسالة دكتوراه،(٢٠٠٦)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

القرعان، هيام، **أثر استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً والمستندة إلى عمليات ما وراء معرفية في تنمية مهارات الاستماع لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن**، رسالة ماجستير، (٢٠٠٦)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

قطامي، يوسف، **نظريات التعلم والعليم**، ط١،(٢٠٠٥)، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة، **سيكولوجية التعلم الصفي**، (٢٠٠٠)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

القيسي، ريما ماجد، **علاقة التعلم المنظم ذاتياً في التحصيل ومدى اختلافه باختلاف النوع الاجتماعي والكلية لدى طلبة جامعة مؤتة**، رسالة ماجستير، (٢٠٠٤)، جامعة مؤتة، الأردن.

منصور، علي، **التعلم ونظرياته**، (١٩٩٣)، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

نشواتي، عبد المجيد، **علم النفس التربوي**، ط٤، ٢٠٠٣، دار الفرقان، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Al-Alwan, A. Ashraah, A. & AL-Nabrawi, I. Undergraduate Students' Level of Need for Cognition and its Relation to their Meaningful Cognitive Engagement: A Framework to Understanding Students' Motivation. European Journal of Social Sciences. 38(1), 59-65, (2013).

Al-Alwan, A. Self-Regulated Learning in High and Low Achieving Student Al-Hussein Bin Talal University (AHU) in Jordan. International Journal of Applied Educational studies, 1(1), 1-13,(2008).

Bandura, A. Social cognitive theory: An Agentic Perspective. Annual Review of Psychology, 52, 1-26, (2001). .

Bandura, A. Social cognitive theory in cultural context. Journal of Applied Psychology: An International Review, 51, 269-290, (2002).

Bembeunnty, H. Self-regulation of learning. Academic Exchange Quarterly, 10(4),221-248, (2006).

Borkowski, J , Carr, M. & Pressely, M. "Spontaneous" strategy use: Perspectives from metacognitive theory. Intelligence, 11, 61-75, (1987).

Bruer, J. Schools for thought A Science of Learning in the classroom. (1995). Cambridge, MA: The MIT Press,

Cacioppo, J, & Petty, R. Social Psychological Procedures for Cognitive response assessement, The thought-listing technique, in T.V merluzzi, C.R. glass and M.Genest (Eds). Cognitive assessment. 309-342, (1981.

Cacioppo, J. & Petty, R. Feinstein, J. & Jarves, W. Dispositional differences in Cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need forCognition. Psychological bulletin, (119), 197-253, (1996).

Cacioppo, j. & Petty, R. The need for cognition. Journal of Personality and Social Psychology, 42, 116-131, (1982).

Cohen, A. Scotland, E. & Wolf, D. An experimental investigation of the Need For Cognition, The Journal of abnormal and social Psychology, 51(2), 91-294,(1955). .

Coutinho, S. The Relationship between the Need for Cognition, Meta Cognition, and Intellectual Task Performance.Educational Research and Reviews, 1(5), 162- 164, (2006).

Dickhauser, O. & Reinhard ,M. How Need for Cognition affects the Formation of Performance Expectancies at School. Socpsychol Educ. DO1 10. 1218-9084, (2009). .

Cromley, J. & Azevedo, R. Self-Regulation of Learning with multiple representation in hypermedia. Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco,CA,(2006).

Dollinger,S.J. Need for uniqueness ,need for cognition, and creativity. Journal of Creative Behavior, 37, 99-116, (2003).

Dornyei, Z. Schmitt, N. anew approach to assessing strategic Learning: the case of Self-Regulation in vocabulary acquisition. Applied Linguistics, 27, 1, 78-102, (2006).

Evans, C. Kirby, J. & Fabrigar, L. Approaches to Learning, Need for Cognition, and strategic flexibility among university students. British Journal of Educational Psychology, 73 (4), 507-528, (2003).

John, T. Richard, E. Petty, J. Jeffrey, A. Feinstein, W. & Blair, G. Dispositional Differences in Cognitive Motivation: The Life and Times of Individuals Varying in Need for Cognition Psychological Bulletin American Psychological Association, Vol. 119, No. 2, 197-253, (1996).

Kataz, D. The functional approach to the study of attitudes, Puplic Opinion Quarterly, 24(2), 163-204, (1960).

Livingston, J. Effects of metacognitive instruction on strategy use of college students.(1997). State University of New York at Buffalo.

Nussbum, E. The Effect of goal instructions and need for cognition on interactive argumentation. Contemporary Educational Psycology, 30(3), 286-313,(2005).

Orrone, A. & Schutz, P. A Promoting achievement motivation. In G. Bear, K. Minke (Eds.),(2003). Preventing School Problems- Promoting School Success: Strategies and Programs that Work.

Paris, S. G. & Paris, A. H. Constructing Theories, identities, and actions of Self- Regulated Learners, (2001) .

Peltier, J. & Schibrowsky, J. Nwwd for Cognition Advertisement viewing time and memory for advertising stimuli, Advances in consumer research, (21), 244-250, (1994).

Pintrich, P, & De Groot, E. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40, (1990).

Pintrich. P. & De Groot, E. Motivational and Self-Regulated Learning component of Classroom Academic Performance. High School Journal, 80, 3, 35-47, (1997).

Pintrich, P. R. A. conceptual framework for assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College students. Educational Psychology Review, 16, 4, 385-407, (2004).

Purdie, N. Student conception of Learning and their use of Self-Regulated Learning strategies: Across-Cultural comparison. Journal of Educational Psychology, 95, 1, 87-100,(2003).

Pwdro. R. Rebeca. C. and Maria A. Munoz-C, Self-regulated profiles and academic achievement. Vol 20, N.4. pp.724-3-731,ISSN 0214-9915,CODENPSOTEG,(2008).

Qutami, y. The effects of students gender, Self efficacy and academic achievement on Cognitive Strategies for Self-Regulated Learning, dirasat, education sciences, Volume27. NO1, 218-229, (2000).

Schraw, G. & Dennison, R. Assessing Meta Cognitive awareness, Cotemporary Educational Psychology,(19),406-475,(1994).

Schunk, D.; Ertmer, P. self-regulatory processess during computer skill acquisition: goal and self evaluative influences. Psychology, 91(2), 251-260. (1999).

Schunk, D. Self-Efficacy and Academic Motivation. Educational Psychologist, 26(3 & 4), 91(2), 207-231, (1991).

Singh, P. An Analysis of Meta Cognition Process Involved in Self-Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System.

Retrieved December 2008/2009 at: www.aseesa-edu.co.za/metacog.htm.

Sternberg, R, J, Beyond IQ: Atriarchic Theory of Human Intelligence. (1995), New York Cambridge University Press.

Valle, M. Jose c. n. Ramon G. Cabanach, J. Antonio Gonazalez-p, Susana. Washington, DC: National Association of School Psychologists, (2000).

Wolters, C, & Pintrich, P. Contextual Differences in Student Motivation and Self-Regulated Learning in Mathematics, English, and Social Studies Classrooms. Instructional Science**,** 26, 27-47, (1998).

Wolters, C, & Pintrich, P. & Karabenick, S. Assessing Academic Contextual Differences Self-Regulated Learning**.** Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development, Sponsored by Child Trends, and National Institutes if Health. March, 1-36, (2003).

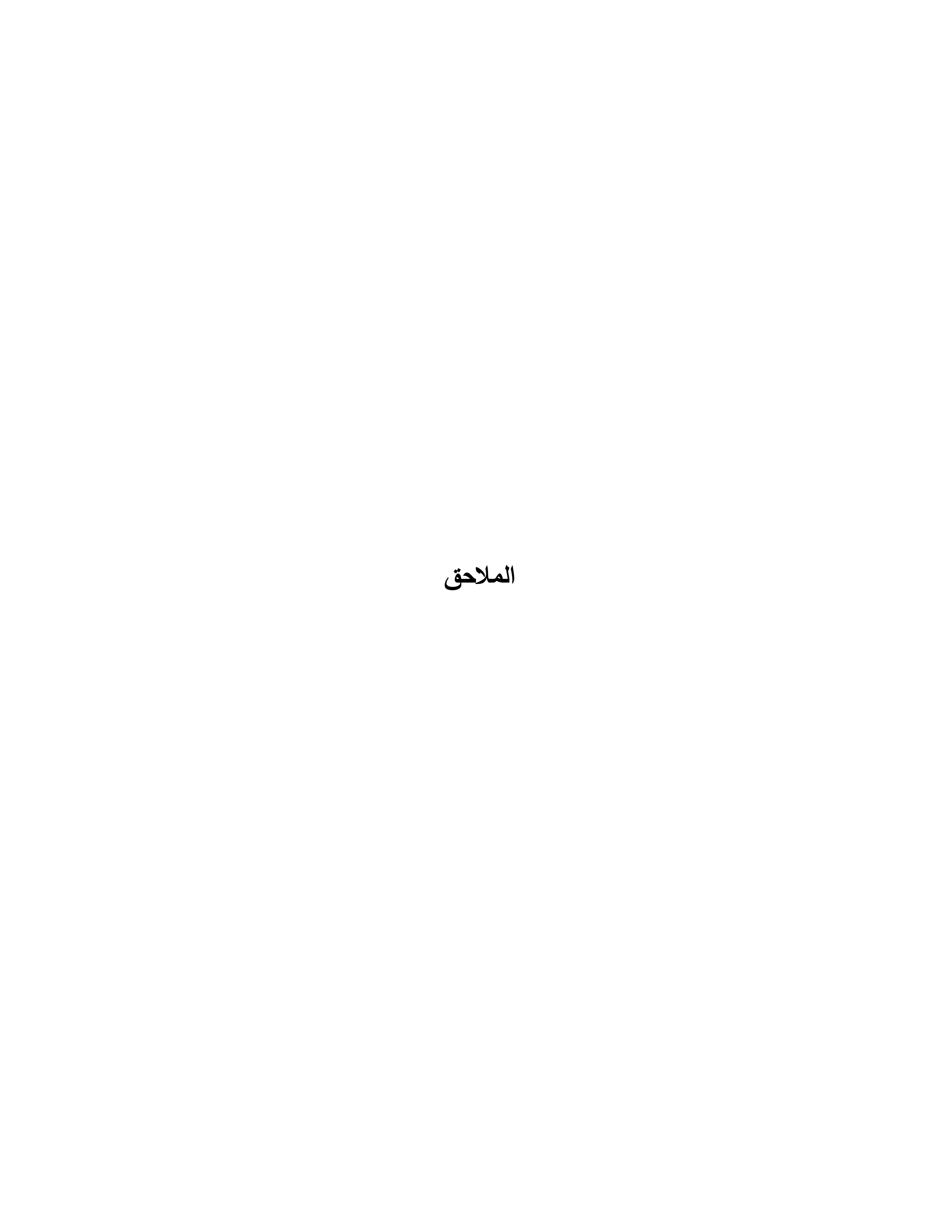
Woolfolk, A. Educational Psychology .(1997). Bosten allyn and Bacon.

Yukselturk, E. & Bulut, S. Gender Differences in Self-Regulated online Learning Environment. Educational Technology & Society, 12(3), 12 – 22, (2009).

Zimmerman, B. Asocial Cognitive view of Self - Regulated academic learning, (1989).

Zimmerman, B. J. & Paulson, A. S. Self-Monitoring during collegiate studying: An invaluabl tool for academic Self-Regulation. New Directions for Teaching and Learning. 63: 13-27, (1995).

Zimmerman, B. Self-Regulated Learning and academic achievement: An over view Educational Psychologist, 25, 1, 3-17, (1990).



الملاحق

ملحق (١)

مقياس الحاجة إلى المعرفة

الجامعة الهاشمية

كلية العلوم التربوية

قسم علم النفس التربوي

أخي الطالب /أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد :

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً "، لذا أرجو قراءة الفقرات المرفقة بدقة وتمعن ، ثم تحديد الإجابة التي تنطبق عليك تماماً. علما بأن الإجابة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحث نفسه

ولكم جزيل الشكر والاحترام

الباحث

خلدون علي بني أحمد

الــكــليـــة : علمية إنسانية

النوع الاجتماعي : ذكر أنثى

المستوى الدراسي : أولى و ثانية ثالثة فأعلى

المعدل التراكمي : مقبول جيد جيد جداً ممتاز

مقياس الحاجة إلى المعرفة

الرقم	الفقرة	إطلاقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
١	أفضل القيام بالمهمات التي تتطلب تفكيراً قليلاً.					
٢	أفكر فقط بما هو مطلوب مني.					
٣	أفضل المسائل الصعبة على السهلة.					
٤	أكون مسروراً عندما أجد حلاً لمشكلةٍ فكرت بها طويلاً.					
٥	أحب التعامل مع المواقف التي تجعلني أفكر بها تفكيراً كثيراً.					
٦	لا أجد متعةً بالتفكير.					
٧	أعتقد أنني إذا أردت أن أنجح يجب أن أفكر بإيجاد حلول لمشكلاتي.					
٨	أحب أن تكون حياتي مليئةً بالمواقف التي تدفعني إلى التفكير بعمق.					
٩	أحاول أن أتجنب المواقف التي تتطلب مني تفكيراً ما.					
١٠	أحب أن أتناقش مع الآخرين حول موضوعات تشغل تفكيري .					
١١	أُفضل أن أقوم بشيء يتطلب تفكيراً قليلاً على أن أقوم بشيء يتحدى قدراتي المعرفية.					
١٢	لا أحاول أن أفكر كيف أُنجز الأعمال التيُ تطلب مني بشكل جيد.					
١٣	عندما تواجهني مشكلة أُفكر بها من جميع جوانبها.					
١٤	أَكون راضياً عندما أفكر بتروٍ لساعات طويلة.					
١٥	لا أحاول أن أتعلم طرائق تفكير جديدة.					
١٦	أفضل أن أفكر بالمهمات اليومية الصغيرة على أن أفكر بالمشاريع طويلة الأجل.					
١٧	أفضل أن أنجز مهمة عقلية صعبة على أن أنجز مهمة لاتتطلب تفكيراً كثيرا.					
١٨	أشعر بالضيق إذا كان علي أن أنجز مهمة تتطلب مني جهداً عقلياً كبيراً.					

ملحق(٢)
مقياس التعلم المنظم ذاتيا

الجامعة الهاشمية

كلية العلوم التربوية

قسم علم النفس التربوي

أخي الطالب /أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد :

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً "، لذا أرجو قراءة الفقرات المرفقة بدقة وتمعن ، ثم تحديد الإجابة التي تنطبق عليك تماماً. علما بأن الإجابة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحث نفسه

ولكم جزيل الشكر والاحترام

الباحث

خلدون علي بني أحمد

الكلية : علمية إنسانية

النوع الاجتماعي : ذكر أنثى

المستوى الدراسي : أولى و ثانية ثالثة فأعلى

المعدل التراكمي : مقبول جيد جيد جداً ممتاز

مقياس التعلم المنظم ذاتيا

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.					
٢	أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات.					
٣	أقوم بكتابة النقاط الهامة مرات عدة كي أستطيع تذكرها.					
٤	إذا كان هناك شيء لا أفهمه، فإنني أطلب من المدرس أن يوضحه لي.					
٥	أترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان، ثم أعود إليها ثانية .					
٦	أكتب ملحوظات عن المناقشات التي تمت في المحاضرة.					
٧	أتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان.					
٨	أناقش بعض المعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية مع صديقي ونحن في الطريق إلى الجامعة.					
٩	أحدد جدولاً زمنياً لمذاكرة كل مادة دراسية على حدة.					
١٠	أقوم بتسجيل النتائج التي أتوصل إليها.					
١١	أكرر المصطلحات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها.					
١٢	أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة.					
١٣	أقوم بأنشطة محددة حتى أتوصل إلى أهدافي.					
١٤	أحاول جاهداً تدوين الأمثله التي يشرحها المدرس.					

١٥	أسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها.					
١٦	أطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة.					
١٧	أضع أهدافا لنفسي ثم أقسمها إلى أهداف فرعية.					
١٨	أكتب ملحوظات عن سلوكي داخل المحاضرة.					
١٩	أكتب المعادلات الرياضية مرات كي أستطيع تذكرها.					
٢٠	عندما تكون هناك جزئيات غامضة في المحاضرة أطلب من المدرس أن يوضحها.					
٢١	أضع تصوراً للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به.					
٢٢	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع.					
٢٣	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يرسخ في ذهني.					
٢٤	أطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني.					
٢٥	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل.					
٢٦	أراقب طريقتي في حل المشكلات المطلوبة مني.					
٢٧	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان .					
٢٨	أستعين بخبرة إخوتي الأكبر مني أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة.					

Abstract

The Need for Cognition and Its relationship with Self-Regulated Learning among University Students

By
Khaldoun Ali Suleiman Bani-Ahmad

Supervisor
Dr. Ahmed Falah Al-Alwan
Associate Professor

The study aimed at identifying the level of Need for Cognition and its relationship with Self-Regulated Learning of the University students. The study sample consisted of (478) students (117 male, and 361female) was randomly selected from different faculties of the Hashemite University during the first semester of the academic year 2013/2014. In order to achieve the aimes of the study, (Cacioppo's. etal, 1996) scale of Need for Cognition and (Purdie's.2003) questionnaire of Self-Regulated Learning were used.

To answer of questions of this study, means, standard deviations, analysis of variance, Pearson correlation coefficient and Regression analysis, were used,

The study revealed that the level of need for cognition of the study participants was significantly moderately, Also, the results showed a statistically significant difference on the level of Need for Cognition attribute to type of faculty in favor of scientific faculties, Moreover, the results showed a statistical significant difference on the level of Need for Cognition attribute to academic achievements in favor of high level of academic achievement, Furthermore, there were no statistical significant differences on the level of Need for Cognition due to the variables of (gender and academic level), In addition, results showed that the use of Self-Regulated Learning strategies were significantly high, also the results showed positive relationship between the Need for Cognition and Self-Regulated Learning, as the results show can we predict with the Self-Regulated Learning by Need for Cognition.

The researcher recommended that the need to enhance the students and encouraging them to think deeply and enjoy it and expand their understanding, not just what has been mentioned to the curriculum, but to expand thinking. Morever, emphasize the use of Self- Regulated Learning Strategies. Furether, more studies on The Need for Cognition and its relationships with other variable such as Self-Efficacy, and other.